Juan Cervera

Premio Nacional de Literatura Infantil

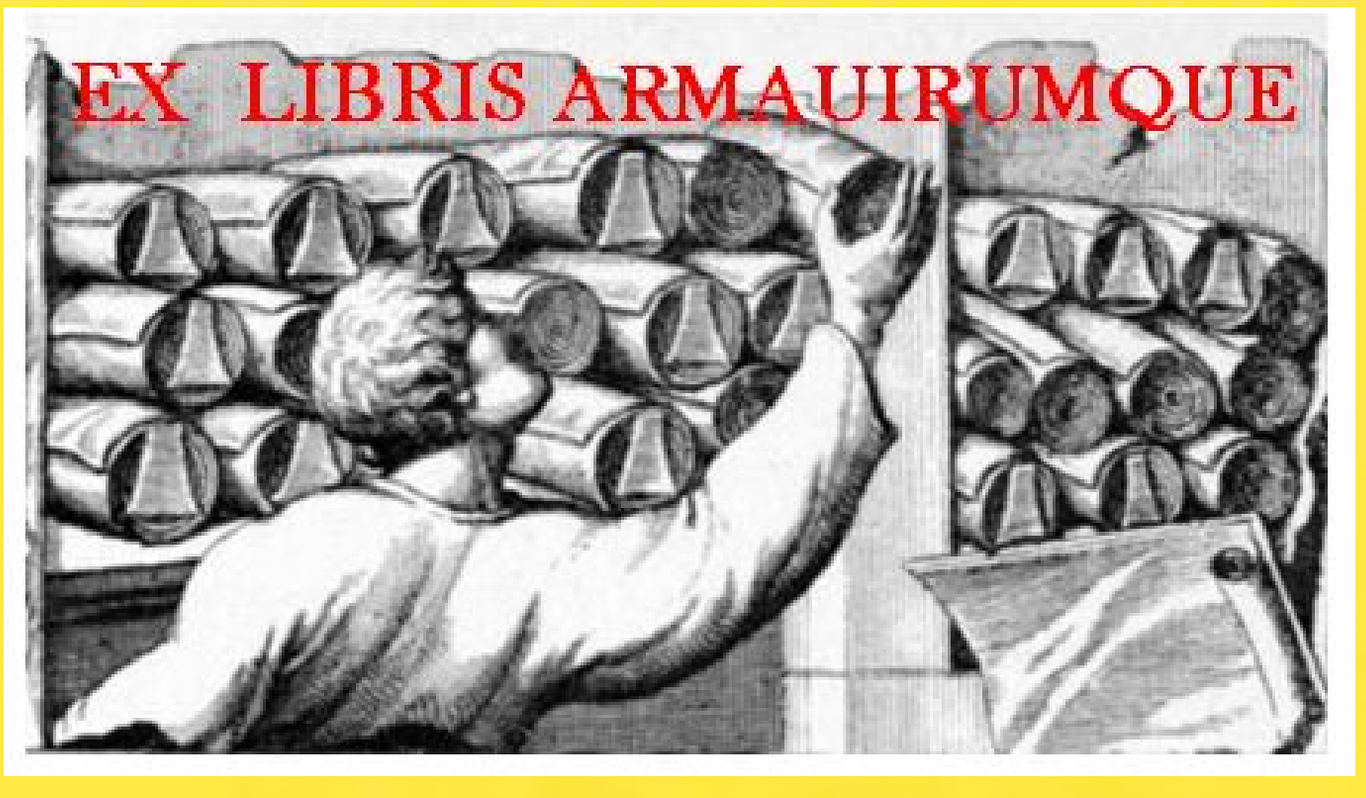
TEORÍA DE LA LITERATURA INFANTIL

Mensajero

3ª EDICIÓN

Durante un tiempo la literatura infantil ha tenido consideración escasa e incluso peyorativa. Se ha discutido y hasta negado su existencia, su necesidad y su naturaleza. En el momento actual nadie se atreve a negar su realidad y su necesidad, aunque lógicamente abunden las discrepancias en torno a su concepto, naturaleza y objetivos, cuestiones éstas siempre interesantes, porque su estudio y aclaración arrojan mucha luz sobre ella.

El autor de este libro, Juan Cervera, un grandísimo experto en el tema, lo abordó a lo largo de su vida académica desde diferentes puntos de vista, pero a la hora de formular una teoría de la literatura infantil, no cayó en la tentación de refundir aquellos ensayos parciales, sino que hizo una gran ejercicio de síntesis y nueva elaboración, que queda como obra cimera para estudio y discusión de los interesados en esta parcela tan concreta y tan viva de la Literatura con mayúsculas actual.



PEDAGOGIA

Juan Cervera

Premio Nacional
de Literatura Infantil
Universidad de Valencia

TEORIA DE LA LITERATURA INFANTIL

2.ª EDICION

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Ediciones Mensajero

© Ediciones Mensajero - Sancho de Azpeitia, 2 - 48014 BILBAO
Apartado 73 - 48080 BILBAO
ISBN: 84-271-1701-9
Depósito Legal: BU-289. – 1992
Fotocomposición: Aldecoa
Printed in Spain
Imprime: Aldecoa

PREFACIO

Intentar ordenar las ideas necesarias para hablar con propiedad y precisión de teoría de la literatura infantil es un atrevimiento que sólo puede perdonarse contando con la urgencia del tema y con la escasez de estudios sobre el particular.

Aunque ambas circunstancias empujan hacia la tarea, como es obvio, ésta sólo podía emprenderse tras largas horas de reflexión plasmadas en multiplicidad de tentativas parciales. Quien conozca trabajos anteriores del autor sabrá también que estas aproximaciones se vienen repitiendo desde hace años.

Por ello la tentación de recopilarlas era demasiado ostensible para caer en ella. Intentar refundir y soldar dichos ensayos resultaba más laborioso y se vislumbraba más fructífero. Aunque, decididamente, estructurar de nuevo el material refundido, actualizarlo y superarlo era, sin duda, lo más propio y a la vez lo más honrado. Y esto es, sencillamente, lo que se ha pretendido.

¿Con acierto o sin él? Los lectores tendrán que juzgarlo y ojalá encuentren en las páginas que siguen motivos para ampliar y superar, a su vez, lo recogido en ellas. Será la mejor prueba de que no han sido estériles y de que la literatura infantil sigue avanzando.

Al lector que haya seguido los artículos y, sobre todo, los libros del autor, anotados en la bibliografía consignada, le resultarán familiares autocitas y referencias. Su vigencia y la necesidad de incorporarlas a un texto mejor ordenado y completo, así lo recomendaban. Queden para los estudiosos los análisis y comparaciones para detectar las modificaciones en las líneas de pensamiento si las hubiere.

Salta a la vista que, con estos materiales y muchos más, se ha buscado crear un texto coherente y estimulante que sirva para profundizar en una realidad, la literatura infantil, que empieza a despertar interés en ambientes de estudio y de creación más allá de la anécdota simpática mirada con benevolencia.

Por supuesto que la abundancia de citas y de referencias no pretende en modo alguno sustituir el recurso a las fuentes de donde proceden. Al contrario, incitan a consultas que permitirán afinar la visión, aumentar las perspectivas y multiplicar las sugerencias e iniciativas.

En el soñado cuadro de teoría de la literatura infantil no podían faltar algunas pinceladas de pedagogía. Es algo que se justifica sobradamente en este texto, porque así lo exige la singular naturaleza de la literatura infantil. No entenderlo así sería suponer que la teoría general de la literatura basta para valorar la literatura infantil, opinión que, como es notoriamente sabido, no se ajusta a la realidad.

No sería justo cerrar esta breve presentación sin expresar la gratitud del autor hacia las editoriales que han facilitado su trabajo con la generosa aportación de muestras de literatura infantil, algunos de cuyos títulos aparecen citados en la obra. Entre estas colaboraciones cabe destacar la aportación de la Fundación Germán Sánchez Rupérez cuyo servicio de documentación ha estado siempre abierto a cualquier consulta.

I

LA LITERATURA INFANTIL: PLANTEAMIENTO DE SU ESTUDIO

Introducción

Durante largo tiempo la literatura infantil ha tenido consideración escasa e incluso algo peyorativa. Se han discutido y hasta negado su existencia, su necesidad y su naturaleza. En el momento actual nadie se atreve a negar su existencia y su necesidad, aunque lógicamente abunden las discrepancias en torno a su concepto, naturaleza y objetivos, cuestiones estas siempre interesantes, porque su estudio y aclaración arrojan mucha luz sobre ella. De las respuestas a estos y otros puntos derivan consecuencias decisivas para la conformación de una teoría de la literatura infantil.

Aunque sólo sea con la ayuda de argumentos sociológicos, el volumen de las ediciones de la literatura infantil, la cantidad de personas empleadas en su gestión y la variedad y trascendencia de actividades que genera avalan la existencia de la literatura infantil. El creciente número de lectores, la demanda en aumento de sus libros, y el auge en cantidad y calidad de los escritores a ella dedicados son un testimonio claro de su realidad.

Todo esto se traduce en una producción tan elevada que a veces suscita temores de que se pueda alcanzar la saturación. No obstante basta una mirada a la forma cómo se reparte entre los niños el producto más tangible de esta literatura, que es el libro, para convencerse fácilmente de que su pretendida superproducción es relativa. Estamos estancados en una situación de infradistribución superable en gran parte sólo por medidas de carácter social y de difusión cultural. Lo cual, de conseguirse, admitiría todavía mayor crecimiento en cantidad para la literatura infantil, y, si aumentara paralelamente su estudio, se garantizaría mayor calidad.

Cada vez se valora más el contacto de la literatura con el lector. Entonces la literatura, sin dejar de ser un conjunto de obras con determinadas características, implica la potencia de comunicar al lector capacidad para revivir dichas obras. De suerte que cuando definamos la literatura infantil, tendremos que tener presentes las reacciones de sus lectores. Si esto implica una visión dinámica y cambiante de la literatura, parece normal que esta capacidad creativa y vivificadora sea mayor en la literatura infantil ya que el marco de referencias con que

cuenta el niño es reducidísimo, dada su escasa experiencia vital. Por consiguiente la literatura infantil, falta de referencias y con exigua capacidad para la connotación, tendrá que apuntar a situaciones internas del niño, absolutamente inefables para él mismo y, a menudo, inexploradas por los demás.

El aumento del número de lectores no se ofrece sólo como exigencia de justicia social y de igualdad de oportunidades, sino como circunstancia capaz de ampliar el campo de interés de la propia literatura infantil. Porque si bien es cierto que todos los niños nacen iguales y tienen procesos de desarrollo semejantes en lo natural, no lo es menos que la multiplicidad de ambientes y circunstancias que los rodean pronto empiezan a marcarlos y, en consecuencia, a establecer diferencias entre ellos. A un número crecido de respuestas idénticas, válidas para todos los niños, la literatura infantil tiene que añadir otras más diversificadas y con matices diferentes.

Esto enlaza en parte con las circunstancias en que se produce la literatura. Tampoco éstas son ajenas al resultado. Para José M.ª VALVERDE,(1) «la obra literaria no la escribe sólo el autor, sino toda su tradición, anterior y posterior, junto con todo su pueblo, su sistema cultural, su economía y hasta su poder militar».

Los estudios existentes sobre literatura infantil son escasos. Pero su consideración no debe quedar al margen de las observaciones señaladas. Vistas las circunstancias, ampliar el campo de estudio sobre la literatura infantil y profundizar en él es deber ineludible e inaplazable.

Concepto de literatura infantil

La definición de literatura, controvertida, a menudo lleva implícito un rodeo, consistente en ocuparse antes de la obra literaria, ya que la literatura se mira casi siempre como un conjunto de obras literarias: de un país, de una época, de una lengua y hasta de un género. Así tenemos la literatura española, la literatura barroca, la literatura narrativa o la literatura dramática. Para el profesor LAPESA, «obra literaria es la creación artística expresada en palabras, aun cuando no se hayan escrito, sino propagado de boca en boca».

Esta definición, en su sencillez, centra el interés en aspectos fundamentales ya que implica creación, arte, expresión mediante la palabra, y recepción por parte de alguien, para su actualización, aunque no se precise quién sea el destinatario.

¿Bastará con que exista un conjunto de obras artísticas que tengan como *destinatario* al niño para que podamos hablar legítimamente de literatura infantil?

A la vista de cuanto se acoge bajo esta denominación en el momento actual, cualquier definición de literatura infantil que se formule deberá cumplir dos funciones básicas y complementarias.

(1) VALVERDE, J. M.ª: *La literatura.* – Montesinos. Barcelona, 1982, p. 85.

Por una parte tendrá que ejercer un papel *integrador* o de globalización, para que nada de cuanto se considere literatura infantil quede fuera de ella. Por otra, tendrá que actuar como *selectora* para garantizar que sea literatura. Ambas funciones se justifican, puesto que nada de lo que sea literatura al alcance del niño puede quedar excluido. Pero, si ambiguo resulta el término literatura, no lo es menos el adjetivo infantil. Así, literatura infantil, desde su denominación, suma dos ambigüedades. Es lógico que la fusión de ambos términos aboque a una realidad también ambigua. Lo que significa que cualquier definición propuesta ha de ser, a su vez, objeto de precisiones concretas.

Marisa BORTOLUSSI, (1985), califica como literatura infantil «la obra artística destinada a un público infantil»(2).

Nuestra definición, anterior, pues es de 1984, muchas veces repetida, coincide en que en la literatura infantil «se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño»(3). Aunque a menudo se haya glosado reconociendo como literatura infantil «a toda producción que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como destinatario al niño».

La voluntad integradora de nuestra definición quiere alcanzar a *todas las manifestaciones y actividades* que reúnan las condiciones fundamentales apuntadas: huella de arte, atractivo lúdico e interés por parte del niño receptor.

El afán de totalidad quiere ampliar el marco de los géneros tradicionales(4) representados por las manifestaciones que le vienen dadas al niño; la inclusión de actividades reclama el reconocimiento de literatura para los juegos en los que el niño emplea la palabra como elemento básico de creación y de diversión; el interés por parte del niño implica no sólo identificación con las producciones ajenas o propias, sino la participación en el goce de la literatura. Andrés AMORÓS,(5), llega a defender que la base de toda la literatura es «el placer que alguien obtiene leyendo lo que otro ha escrito». No deben tomarse los verbos «leer» y «escribir» como límites de la literatura, sino como posible punto de referencia de dos actividades incluidas en la concepción integradora de la literatura infantil.

Pero es importante que distingamos entre obra literaria y lo que no lo es; que quede clara la diferencia entre el *lenguaje estándar*, utilizado, por ejemplo, en los libros de texto, éstos sí destinados al niño, y el *lenguaje artístico* vehículo de la producción literaria(6), que ha de ser aceptada por el niño.

---

(2) BORTOLUSSI, M.: *Análisis teórico del cuento infantil.* – Alhambra. Madrid, 1985, p. 16.

(3) CERVERA, J.: *La literatura infantil en la educación básica.* – Cincel. Madrid, 1984, p. 15.

(4) Ver capítulo 3 de esta obra.

(5) AMORÓS, A.: *Introducción a la literatura.* – Castalia. Madrid, 1980, p. 13.

(6) CERVERA, J.: En *Didáctica de la lengua y la literatura.* – Anaya. Madrid, 1988, pp. 257-277.

Lo más trascendente de esta concepción integradora es precisamente la voluntad de englobar *manifestaciones* y *actividades* un tanto abandonadas. Junto a los clásicos géneros de la narrativa, la poesía y el teatro, trasunto de la épica, lírica y dramática, hay otras manifestaciones, menores ciertamente, que pasan a encuadrarse en la literatura infantil: rimas, adivinanzas, patrañas, fórmulas de juego, cuentos breves y de nunca acabar, retahílas, recuentillos... También aquellas producciones en las que la palabra comparte presencia con la imagen, como el tebeo, y aquellas otras en cuya organización tripartita o cuatripartita la palabra convive con la música, la imagen y el movimiento, como el cine, la televisión, el vídeo y, en menor medida, el disco. Y no sólo esto, sino *actividades* pedagógicas y creativas tan fecundas como la dramatización y otros juegos de raíz o trayectoria literaria, como la canción y juegos de corro, en los que el niño es agente y receptor.

Más allá del mero ejercicio de clasificación y reconocimiento, esta visión amplificadora crea condiciones para potenciar el juego como elemento fundamental y motivador del contacto del niño con la literatura infantil y favorece el tránsito de actitudes preferentemente receptivas a otras más activas donde la participación y la motricidad pasan a ser piezas clave.

Conviene aclarar una duda: ¿Cualquier producción destinada al niño es literatura infantil? Antes hemos apuntado diferencias entre el lenguaje estándar y el lenguaje artístico y hemos admitido como ejemplo de producto que queda fuera de la literatura infantil el libro de texto. Tampoco toda televisión destinada al niño puede considerarse literatura infantil. Un espacio informativo o un concurso para niños serán infantiles, pero no literatura. Igual que una revista informativa y formativa para niños será infantil y podrá tratarse como prensa infantil, pero no como literatura. Sobre ello se insistirá al hablar del tebeo(7).

Las fronteras de la literatura se ensanchan dentro del marco de la literatura infantil, y su concepto se depura al denunciar que no toda publicación para niños es literatura.

Para quienes, a pesar de todo, sostengan la inutilidad de la existencia de una literatura infantil, cuya única diferencia con la literatura general se basa en tener al niño como receptor, cabe recordar la variedad de significados que ha ido adoptando el término *literatura*, hasta el punto que AGUIAR E SILVA ha podido señalar que con este término se denomina a un conjunto de creaciones particularizadas, con formas más o menos específicas, impuestas por su origen, su temática o su intención(8). Lo cual, recordamos e insistimos, nos permite hablar de literatura oriental, de aventuras, policíaca, blanca... En cuyos casos el adjetivo no pone en duda el valor del sustantivo literatura;

(7) Ver capítulo 7 de esta obra.

(8) AGUIAR E SILVA, V. M.: *Teoría de la literatura*.—Gredos. Madrid, 1984, p. 13.

pero la falta de calidad de ésta hace naufragar al conjunto más que su especificación identificadora.

Hay algo que es preciso puntualizar más. Marisa BORTOLUSSI, en 1985(9), distingue entre tener al niño como *destinatario* y tenerlo como *receptor*. El matiz es importante. Aunque ella misma haya hablado de «obra artística *destinada* a un público infantil», y aunque en las reiteraciones y glosas de nuestra definición se hayan deslizado los términos *destinado* y *destinatario*, está claro que en nuestra definición, de 1984, la expresión «que interesen al niño» se anticipa a la autocorrección de Marisa BORTOLUSSI que sitúa al niño como *receptor*. El interés y la aceptación del niño pasan por delante de la intención del autor y demás personas que destinan sus obras al niño, y que éste puede aceptar o no. Esta aceptación voluntaria por parte del niño justifica como literatura infantil la que llamamos *literatura ganada*(10).

Graciela PERRICONI,(11), considera que «la literatura infantil constituye un aspecto muy particular de la literatura, pues se sitúa en el punto medio entre el tiempo transcurrido y el tiempo que desconocemos. Es una mediación en el tiempo».

Y, al seguir discurriendo sobre esta mediación, habla indistintamente, ya en 1983, de *destinatario* y de *receptor*.

Aunque se puede afirmar que más que definir la literatura infantil apunta a destacar sus objetivos, actitud nada sorprendente, puesto que piensa básicamente en el libro infantil. Cuando se refiere explícitamente a la literatura infantil, sostiene «que es un acto de comunicación, de carácter estético, entre un *receptor* niño y un *emisor* adulto, que tiene como objetivo la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje, y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores».

Los términos iniciales aplicables a otros tipos de comunicación se concretan en la segunda parte, cuando alude al lenguaje y a los lectores. No obstante, aquí prevalece el concepto de comunicación —emisor, receptor— frente al carácter de opción con que se connota al receptor en los otros intentos de definición señalados. El matiz merece destacarse.

Una precisión significativa puede ser la del papel que la literatura infantil desarrolla en el marco de la cultura. Sin entrar en la espinosa cuestión de la definición de cultura, hay que admitir que la literatura infantil debe tenerse como parte de ella. No sólo por los valiosos aportes —mitos, leyendas, cuentos tradicionales— que de ella recibe; no sólo por la función iniciática que respecto a ella desempeña en muchas ocasiones, sino por su manera propia de estar en ella.

Durante muchos años se ha visto en la literatura infantil un subproducto de la pedagogía y de la didáctica. Todavía algunos sólo justifi-

(9) BORTOLUSSI, M.: *Ob. cit.*, p. 16.
(10) Ver en este capítulo p. 18.
(11) PERRICONI, G.: *El libro infantil.* – El Ateneo. Buenos Aires, 1983, p. 5.

can su existencia como recurso didáctico. En ambos casos la función más elevada que se le puede conferir es la de introducir al niño en la cultura o facilitarle la adquisición del caudal de conocimientos que le hacen falta. Ahora, en cambio, se interpreta que su manera de estar en la cultura ha cambiado: la literatura infantil es básicamente una respuesta a las necesidades íntimas del niño. Esto ya está generalmente admitido. Y ello justifica precisamente su naturaleza específica dentro del conjunto de la literatura. No se trata ahora, por tanto, de aproximar al niño a la literatura, bien cultural, preexistente y ajeno a él. Sino de proporcionarle una literatura, la infantil, cuyo objetivo específico sea ayudarle a encontrar respuesta a sus necesidades.

El polo de atracción ya no es la historia ni la cultura, a la cual hay que conducir al niño. Por eso hay que ofrecerle la literatura que le conviene, y se acertará en esta operación cuando el niño la acepte, es decir, cuando actúe como receptor, no como destinatario.

Las consecuencias de este cambio de enfoque son significativas. La historia, la teoría y la crítica de la literatura infantil adquieren matices diferenciales en el marco de la historia, la teoría y la crítica de la literatura. Por muy interesante que sea el análisis de las sucesivas versiones del texto, por ejemplo, de un romance, vigente en los juegos infantiles, toda esta peripecia histórico-crítica pasa a un segundo plano, si no entronca con la versión utilizada por el niño y si no se ha tenido presente a éste a la hora de las transformaciones.

¿Literatura o pedagogía?

Esta cuestión se plantea desde el instante mismo del reconocimiento de la literatura infantil. Si se quiere responder de forma tajante, puede aducirse que el sustantivo es *literatura* y, por consiguiente, a él le corresponde lo nuclear del sintagma *literatura infantil.* Pero conviene más detenido examen, sobre todo cuando se defiende el conjunto literatura infantil como algo diferente, o por lo menos específico, en el marco de la literatura y cuando para identificarla se echa mano, a menudo, de conceptos psicopedagógicos, como es la respuesta a las necesidades del niño.

Algunas consideraciones nos ayudarán a esclarecer la realidad:

— En cuanto a sus *orígenes.* Hay parcelas de la literatura infantil, como la lírica popular antes apuntada, que deben relacionarse con el *juego.* El mismo origen, reforzado por el carácter de *fiesta,* cabe ver en el teatro. Y la narrativa oral debe entroncarse con viejas costumbres más vinculadas al entretenimiento que a la didáctica, por lo memos a la didáctica escolar.

No puede ignorarse que, en cuanto al libro, existen primero obras didácticas destinadas al niño, como los silabarios y catones que a menudo aportan elementos religiosos o reflexiones morales. Estos son anteriores a las producciones propiamente literarias. E incluso hay que

señalar otras en las que lo artístico y lo didáctico se dan la mano, como sucede con el *Orbis sensualium pictus*, de Comenio, en el siglo XVII.

Con todo, desde el momento en que se cobra conciencia de la posible existencia de producciones literarias que apuntan al niño, sea de forma discutible, como los *Cuentos*, de Perrault, en el siglo XVII, sea de forma más clara, como los *Cuentos de la infancia y del hogar*, de los hermanos Grimm, en el primer cuarto del siglo XIX, la voluntad literaria se separa de la pedagógica, aunque a lo largo del siglo XVIII y durante el siglo XIX bastantes de las producciones literarias para niños están impregnadas de fuerte didactismo y moralismo, hasta el punto de eclipsar en gran medida sus valores literarios.

Llegados al siglo XX, si hemos de creer a Isabelle JAN,(12), los educadores reivindican el libro para niños tras la Segunda Guerra Mundial, en un momento en que el mito de la escuela, como único medio de acceso al saber y al aprendizaje de la vida, comienza a socavarse. Se toma clara conciencia diferenciadora entre lo didáctico y lo literario. Puede decirse que el libro infantil pasa a integrarse y potenciarse dentro de la «otra escuela» o «escuela paralela». Y, aunque en buena proporción los promotores de este auge del libro infantil sean educadores, buscan alejarlo del libro de clase, del libro didáctico, y persiguen el tratamiento literario. Sus autores, docentes o no, comparten preocupaciones educativas, pero lejos del didactismo de otros tiempos. Y estas inquietudes educativas se plasman en textos literarios.

– En cuanto a *su uso*. Hay que reconocer que la escuela es el centro promotor por excelencia del libro infantil. Actualmente la escuela recomienda a los niños el libro infantil tanto para su uso dentro de sus muros como fuera de ellos. Pero existe una corriente muy proclive a la instrumentalización escolar del libro infantil, hasta el extremo de hacerlo servir de pretexto para comentarios, reflexiones y campo de ejercicios netamente escolares. Se invoca el fomento de la lectura y el aprovechamiento del texto con objetivos educativos, pero está fuertemente combatida. Y, en cierto modo, no condiciona la composición de los textos literarios, salvo raras excepciones. Más bien se aprovecha de ellos para plantear dichas tareas escolares, frente a la opinión muy extendida que prefiere que el niño se aproxime al libro como hecho literario simplemente, por el placer de leer y no como obligación escolar(13).

Esta instrumentalización se ha empezado a veces desde preescolar y con los propios cuentos de hadas. Nuestra denuncia data de 1984:

> «Si a partir de un determinado cuento, pretendemos enseñar unas cuantas nociones de lengua, seguidas de otras tantas de cálculo, más otras del área social, para completar el muestrario con otras de moral o religión, lo que estamos haciendo es desprestigiar el propio cuento que indudablemente no contiene nada de eso más que de forma secundaria»(14).

---

(12) JAN, I.: *La littérature enfantine.* – Les éditions ouvrières. París, 1984, p. 157.
(13) Ver capítulo 13.
(14) CERVERA, J.: *La literatura infantil en la educación básica*, p. 38.

Y se abunda en lo mismo:

> «Hay un principio que tiene valor axiomático: los cuentos no se explican, se cuentan. Explicar el significado de los cuentos a niños muy pequeños equivale a menudo a invalidarlos o destruirlos. La experiencia enseña que con frecuencia los niños entienden el cuento de forma distinta que los adultos. Y ahí está precisamente su encanto y el principio de un camino que han de recorrer solos»(15).

– En cuanto a su *análisis crítico*. Si analizamos el libro para niños, sin duda encontraremos en él valores literarios y valores morales con intentos de adecuación psicopedagógica. Su diferencia con la literatura general se refiere precisamente a esta adecuación que no se limita a los valores morales. En toda literatura los valores literarios y morales no sólo están presentes, sino que están implicados. Esta implicación, en la literatura infantil, exige mayores cotas de adecuación. Por eso analizar este hecho con propiedad supone examinar dos puntos de vista distintos:

- *el del autor*, que persigue una creación literaria dentro de los cánones exigidos al género que cultiva: narrativa, poesía o teatro. Si el autor no cumple este requisito, sin duda la obra saldrá fallida, por encomiable que sea su intención moral. Y saldrá fallida, porque no será literatura.
- *el del lector*. Al lector infantil o juvenil, por su escasa formación literaria, seguramente le pasarán por alto valores estrictamente literarios que podrán interesarle al adulto. No obstante, su presencia adecuada y dosificada le ha de hacer captar mejor los valores de la obra que deben estar entrañados en la misma y ganar por sí mismos al lector. Los cuentos tradicionales, en concreto, actúan sobre el inconsciente del niño, lo que supone elevada cota de naturalidad.

Esta presencia de elementos diversos concurrentes en la obra literaria es característica de la misma. El análisis de la obra literaria siempre aboca a la consideración de su *interdisciplinariedad* indiscutible. Que la literatura de adultos reclute elementos principalmente en el campo de la filosofía, de la sociología o de la historia es lógico; como lo es que en la literatura infantil el enfoque psicopedagógico garantice la respuesta a los intereses del niño de acuerdo con su evolución psicológica. Pero si el tratamiento literario es procedente, la conclusión es clara: la obra será literaria y no pedagógica. El tratamiento es determinante. Por consiguiente, en cualquier intento, como el presente, de definir una teoría de la literatura infantil, los criterios literarios, fundamentales e irrenunciables, han de estar flanqueados por otros, motivados precisamente por la interdisciplinariedad de la literatura infantil.

– En cuanto a su relación con *el arte*. A lo apuntado anteriormente conviene sumar algo más en atención a que algunos ataques a la

(15) CERVERA, J.: *La literatura infantil...*, p. 90.

literatura infantil han sido tajantes y ampliamente difundidos. José M.ª CARANDELL, (1976), afirma: «La literatura infantil es una aberración»(16). Este exabrupto no tiene más excusa que referido a la seudoliteratura, es decir, a aquellas producciones que, aunque se autodenominen literatura infantil, no tienen la debida calidad literaria. Este no es el caso de la mayoría de la literatura infantil actual. Convendría que, de una vez por todas, no se invocara en lo sucesivo ésta ni otras opiniones parciales sin sopesar el conjunto de la literatura infantil y otros juicios fruto del estudio que defienden justamente lo contrario.

Marc SORIANO, (1975), emplea un argumento más sutil que, en cierto modo, puede afectar a la definición de literatura infantil que defendemos y a uno de los objetivos básicos que le atribuimos a la literatura infantil: el que hace referencia a su respuesta a las necesidades íntimas del niño. Dice SORIANO: «Un niño puede conmoverse ante una obra de mala calidad, siempre que satisfaga sus exigencias afectivas del momento, y quedar indiferente ante un hermoso libro que excede a sus posibilidades de comprensión. Y si esto es así, ¿es razonable estudiar en perspectiva estética los libros para la juventud? ¿No sería mejor verlos a la luz de la pedagogía o de la sociología y evitar hablar de *literatura*?»(17).

En el fondo, en la primera parte de la cita, SORIANO reconoce las exigencias de adecuación como respuesta a las necesidades del niño. Es la justificación de su carácter infantil. Pero, ¿acaso esta respuesta la dan sólo las obras de «mala calidad»? En el caso en que esto suceda, tales obras no podrán catalogarse como literatura. Si son obras de calidad literaria, pero dejan «indiferentes» a los niños, porque exceden «sus posibilidades de comprensión», es evidente que estas obras no son para niños. Que puedan ser contempladas a la luz de la pedagogía o de la sociología en modo alguno impide que lo puedan ser también a la luz de la literatura, y mucho menos que deban ser consideradas como pedagogía o sociología. Es evidente que el razonamiento de SORIANO se destruye a sí mismo. La comparación lo aclara: los folletines y los seriales radiofónicos o televisivos pueden ser objeto de estudio por parte de la pedagogía y de la sociología, igual que muchas obras maestras de la literatura. Lo que les falta a los folletines es calidad literaria, y sólo por esta razón dejan de ser literatura, no por otros valores o contravalores.

Proceso formativo de la literatura infantil

El proceso generador de la literatura infantil como *corpus* diferenciado en el marco de la literatura general no debe desligarse de la for-

(16) CARANDELL, J. M.ª: «La literatura infantil», en *Camp de l'Arpa*, n.º 34. Barcelona, 1976, p. 19.

(17) SORIANO, M.: *Guide de la littérature per la jeunesse*. – Flammarion. París, 1976, pp. 178-179.

ma cómo se han incorporado a él las diversas obras que lo constituyen. Esto permite avanzar una clasificación de la literatura infantil. De acuerdo con esta previsión, se puede hablar de:

Literatura ganada. Algunos la llaman *recuperada* empleando una mala traducción del francés —*dérobée*-robada—; está claro que no puede ser recuperado lo que nunca perteneció al niño. En esta *literatura ganada* se engloban todas aquellas producciones que no nacieron para los niños, pero que, andando el tiempo, los niños se las apropiaron o ganaron, o los adultos se las destinaron, previa adaptación o no. Aquí cabe incluir todos los cuentos tradicionales, el sector folclórico de la literatura infantil, muchos de los romances o canciones utilizados en sus juegos, una porción nada despreciable de la novelística juvenil, etc. Tal es el caso de los *Cuentos*, de PERRAULT, o las adaptaciones de *Las mil y una noches*.

Literatura creada para los niños. Es la que se ha escrito directamente para ellos, bajo la forma de cuentos o novelas, de poemas y obras de teatro. Se ha producido y se sigue produciendo ahora. Así podemos citar *Las aventuras de Pinocho*, de COLLODI, *La bruja Doña Paz*, de Antonio ROBLES, *Monigote pintado*, de Joaquín GONZÁLEZ ESTRADA, o *El hombre de las cien manos*, de Luis MATILLA. De una forma o de otra, esta literatura infantil tiene en cuenta, según los cánones del momento, la condición del niño. Evidentemente en ella se reflejan muchas tendencias y concepciones de la literatura infantil que la hacen particularmente viva e interesante.

Literatura instrumentalizada. Bajo este nombre se pueden colocar bastantes libros que se producen ahora sobre todo para los niveles de educación preescolar e iniciales. Propiamente son más libros que literatura. Suelen aparecer bajo la forma de series en las que, tras escoger un protagonista común, lo hacen pasar por distintos escenarios y situaciones: la playa, el monte, el circo, el mercado, el zoo, el campo, la iglesia, el colegio, la plaza... Hay otros textos que se crean como extensión para ejercicios de gramática u otras asignaturas. Está claro que en todas estas producciones predomina la intención didáctica sobre la literaria. La creatividad es mínima, por no decir nula. Toman un esquema muy elemental y lo aplican así a varios temas monográficos que pretenden convertir en centros de interés. No son literatura, aunque a veces así se llamen.

El proceso señalado admite, para su mejor comprensión, algunas puntualizaciones:

1.º El primer cambio se produce en los cuentos orales. Patrimonio del público en su conjunto, los cuentos tradicionales se transmiten por vía oral. Admiten variedad de formas y de versiones. Cuando estos cuentos, aunque oralmente, se destinan a los niños, es fácil que aparezcan varias versiones adecuadas para ellos. Lo cual nos sitúa ya en el plano de la adaptación, tarea que, acertada o equivocada, no es el momento de juzgarlo, tiende a buscar al niño como receptor. Esta

tendencia se acentúa y se fija cuando de la literatuta oral se pasa a la escrita. Es, en cierto modo, un tributo que la figura del niño exige a esta *literatura ganada*, a veces en nombre del didactismo o del moralismo del momento.

Isabelle JAN reconoce esto paladinamente(18). Al aceptar como posibles fuentes de los *Cuentos*, de PERRAULT, colecciones como *Le piacevoli notti*, de STRAPAROLA, de 1550-1553, y *Lo Cunto de li Cunti*, de BASILE, de 1634-1636, hace notar que mientras los italianos buscan en los cuentos sus lados licenciosos, PERRAULT coloca en primer plano la moral. En el fondo dos aspectos complementarios del mismo punto de vista, para Isabelle JAN. El mismo PERRAULT justifica esta actitud como una vuelta a la tradición. Para él, los antepasados «siempre tuvieron sumo cuidado de que sus cuentos encerraran una *moralidad*(19) loable e instructiva. En ellos siempre la virtud es recompensada y el vicio castigado. Tienden a poner de relieve las ventajas que supone ser honrado, paciente, avisado, laborioso, obediente y lo que les acontece a los que no lo son».

2.º Los ataques dirigidos a la literatura infantil por su falta de calidad literaria, a menudo están justificados. Lo inaceptable e injusto es la generalización, ya que existen excelentes obras de literatura infantil en el pasado y cada vez aparecen más obras literariamente cuidadas y hasta destacables. En todo caso, la matización introducida antes a propósito de la *literatura instrumentalizada*, libros, no literatura, debe extenderse a otros productos que tal vez se presentan con el nombre de literatura y, de hecho, tampoco lo son: libros de imágenes, libros juguete, libros sorpresa, publicaciones de vulgarización, documentales, determinados libros de juegos y de viñetas, etc. Este «donoso escrutinio» sirve de clarificación y es absolutamente necesario para acreditar a la literatura infantil y para cercenar de raíz algunos argumentos en contra de ella. La literatura debe considerarse como una cualidad indispensable de la literatura infantil en sus variadas manifestaciones.

Marisa BORTOLUSSI, con criterio riguroso, no admite que exista literatura infantil antes del siglo XIX, considerando el caso de PERRAULT simplemente como un islote.

> «Esto no quiere decir que antes del siglo XIX no se escribiera para niños, pues la historia del niño como destinatario de la palabra escrita data del siglo VI de nuestra era. Mas no toda manifestación escrita de la palabra es literatura, y, durante siglos, lo que se destinaba al niño no era *literatura* en el sentido habitualmente otorgado a la palabra, sino más bien material didáctico-moralizador»(20).

---

(18) JAN, I.: *Ob. cit.*, p. 41.

(19) En la traducción española —*Cuentos de antaño.*— Anaya. Madrid, 1983, p. 26— el término francés *moralité* se traduce por *moraleja*. Por razones fáciles de comprender, hemos preferido transcribirlo como *moralidad*, ya que ésta, a nuestro juicio, informa al conjunto del relato de manera amplia e independientemente de la *moraleja*, cuyas connotaciones son sobradamente conocidas.

(20) BORTOLUSSI, M.: *Ob. cit.*, p. 17.

Sin pretender entrar en polémica, hay que recordar que la revisión de estas afirmaciones implica el reconocimiento del teatro para niños como literatura infantil. Y éste se da con anterioridad.

Algunos ejemplos conocidos pueden citarse. Las representaciones de los milagros de San Vicente Ferrer en las calles de Valencia datan de finales del siglo XV y tienen peripecia singular, ya que empiezan siendo representaciones plásticas que se transforman luego en dramáticas, siempre interpretadas por niños. Desgraciadamente la documentación que existe sobre este teatro a menudo aboca más a conjeturas y a tradiciones orales que a datos contrastables. Por otra parte el *teatro escolar*, de los jesuitas, con abundantes textos e información permite seguir el paso de un teatro destinado al niño con criterios de adulto a otro que ya considera al niño como tal(21).

3.º Una cuestión se suscita cada vez con más frecuencia: ¿hay que considerar al ilustrador como autor o coautor del libro para niños? Sin entrar en los libros de viñetas o los que sólo tienen imágenes, hay que reconocer que la ilustración es muy importante en los libros para niños. Es más, hay libros en los que la ilustración precede al texto, aunque el proceso suele ser inverso.

Aquí debe recordarse la distinción establecida anteriormente entre libro y literatura. El libro es un producto que no tiene por qué encerrar siempre literatura. Por muchos que sean los méritos que la ilustración añada al libro, lo que produce el ilustrador no es literatura, sino imagen. Ciertamente existen autores —Reiner ZIMNIK es un ejemplo brillante— que asumen las dos funciones, la de autor y la de ilustrador. Pero por muy compenetradas que estén las dos en el resultado final, cada una pertenece a una esfera artística distinta.

Lamentablemente esta deseable compenetración no se suele propiciar desde las instancias editoriales. Por lo general, cuando el editor acepta un texto, busca y encarga él mismo las ilustraciones que cree oportunas. De esta forma la labor de consulta, de interpretación del texto, de relación entre autor e ilustrador, queda reducida a la acción intermediaria del editor. Puede suceder que la complementariedad que pretende el ilustrador no alcance el grado de simbiosis que se facilitaría con el contacto directo y personal entre autor e ilustrador.

Por otra parte existe un riesgo evidente. La ambigüedad inherente a todo texto literario es una llamada muy eficaz a la imaginación del niño. La ilustración, como interpretación plástica única del texto, puede producir efectos precisamente restrictivos. El ilustrador tendrá que buscar el procedimiento para que esto no suceda.

DANSET-LÉGER se hace eco de trabajos que han intentado aclarar la relación entre imagen y palabra e imagen y lectura, en el niño. Aunque sus datos son extensos y a ellos hay que remitirse, cabe des-

(21) CERVERA, J.: *Los «milacres» vicentinos en las calles de Valencia.* — Del Cenia al Segura. Valencia, 1983.

— *Historia crítica del teatro infantil español.* — Editora Nacional. Madrid, 1982.

tacar que según DANSET-LÉGER, en la relación entre imagen y texto la imagen sólo mejora el nivel de comprensión del texto cuando éste es fácil. Y en cuanto a la verbalización de los niños a partir de una misma historia contada ya sea por un texto solo, ya por imágenes, ya por un texto ilustrado, si se toman las verbalizaciones como índice cuantitativo del poder de evocación, hay que creer, según CURTIS (1969), que el poder del texto solo es diez veces superior al de la imagen. Para MALANDAIN, (1967), no obstante, las producciones verbales, consecuencia de una proyección de vistas fijas, acompañadas o no de banda sonora, son más ricas y originales que cuando la banda sonora se da sola(22).

Quizá una conclusión prudente, a la vista de opiniones tan dispares, recomiende nuevas investigaciones y, de momento, aconseje no atribuir exagerado poder evocativo a la imagen que ilustra un texto.

La literatura infantil y el niño

En la literatura infantil se dan circunstancias que no se pueden pasar por alto:

a) La literatura infantil es una *realidad interdisciplinar*. Por su propia naturaleza está relacionada con otras manifestaciones y actividades en las que el texto se integra a menudo en fenómenos artísticos más complejos: en la *canción* el texto conecta con la música; en la *danza* y otros juegos con soporte literario, con el movimiento; en el tebeo, en el cine y en la televisión, con la imagen; en la *dramatización* y en otros juegos, con la creatividad, a veces ejercida sobre la marcha. La *coordinación* de los distintos tipos de expresión es fundamental en el juego, la danza, la dramatización y el teatro. Por otra parte, la *observación* de la relación entre imagen y palabra es imprescindible en el tebeo, el cine y la televisión, así como esta observación entre palabra y movimiento es básica también para algunos juegos.

b) Los *contactos* del niño con la literatura infantil así concebida son múltiples y variados. La realización de estas actividades a menudo insiste en el ejercicio de *destrezas* distintas del oír, entender, hablar y leer. El placer de leer va precedido por el placer de oír y de jugar. Cantar, danzar, representar suponen vivencias específicas y concretas, a menudo colectivas, de la literatura, motivadas por la palabra, pero diferentes de ella. La interdisciplinariedad irrumpe de modo que puede provocar fácilmente el gusto por la poesía y por el teatro y aboca a una serie de hallazgos e intuiciones.

c) La *lectura individual* y en solitario se ofrece como una actividad que exige del niño disciplina y esfuerzo. La motivación básica que se nos ocurre para ella deriva del concepto globalizador de la literatura infantil que defendemos y que propicia las actividades antes señaladas,

(22) DANSET-LÉGER, J.: *L'enfant et les images de la littérature enfantine*. – Pierre Mardaga. Bruselas, 1980, pp. 32-33.

entre otras. Por eso creemos que el *enfrentamiento* del niño con la literatura de obras narrativas, por muy a su alcance que estén y por muy motivadoras que se presenten, tiene que estimularse mediante la curiosidad del niño por la palabra, por el placer que la lectura suscita y por la gratificación de la propia lectura.

La lectura, al final, siempre es un acto personal, individual, e incluso aparentemente pasivo, pero cuenta con motivaciones ampliamente activas(23).

d) La *reflexión lingüística* que provoca el texto literario en la audición, el juego o la lectura, estará encaminada a la comprensión y goce del texto; por consiguiente, un tanto alejada de la reflexión gramatical a que se ve sometido desde sus primeros niveles de escolarización.

Sus perspectivas lingüísticas se amplían mediante adquisiciones léxicas, descubrimientos insospechados en los que interviene el razonamiento analógico, el cotejo entre lenguaje habitual y literario.

Todas estas funciones se realizan espontánea e intuitivamente sin intervención explicativa. Por esto mismo los textos literarios han de ofrecer modelos lingüísticos que estimulen la reflexión e incluso susciten la pregunta, o por lo menos la curiosidad.

Los juegos de palabras, la presencia de expresiones inusuales pero sugestivas, contribuyen al descubrimiento de los nexos entre los distintos niveles lingüísticos: morfológico, fonológico, semántico. «En toda obra literaria, cada texto crea su propio sistema; esto quiere decir que en él se hallan las claves para su comprensión»(24).

e) El niño descubre pronto, aunque no lo sepa expresar, la existencia de *varios lenguajes*. En líneas generales podríamos hablar de un lenguaje estándar y un lenguaje poético. Ante la narrativa, su capacidad de distinción es menor, sobre todo por la presencia de los diálogos. Los diálogos tienen presencia intensiva, y hasta exclusiva, en el teatro, y, pese a su convencionalidad, están más cerca del lenguaje habitual. Aunque los diálogos en el teatro ofrezcan dos facetas para la reflexión: por una parte se destaca su vinculación a la acción que progresa junto a ellos; la otra es la existencia frecuente de reflexión sobre el propio lenguaje en la obra dramática.

No obstante, las diferencias mayores entre el lenguaje habitual y el artístico se hallan en la poesía(25).

f) La literatura se ofrece más como *reflejo de experiencias* que como acopio de conocimientos. De ahí que la «prelación de lo formativo sobre lo instructivo nocional»(26) es determinante y da el verdadero sentido a la relación educativa entre el escritor y el lector.

---

(23) Este fomento de la preocupación por la palabra preside los libros de CERVERA, J.: *La leyenda de las palabras* y *Una noria con historia*, ambas de Susaeta (Miñón). Madrid, 1983 y 1985, respectivamente.

(24) DÍAZ-PLAJA, A. y MENDOZA, A.: En *Didáctica de la lengua y la literatura*. – Anaya. Madrid, 1989, p. 471.

(25) CERVERA, J.: «El lenguaje artístico y lúdico», en *Didáctica de la lengua y la literatura*. – Anaya. Madrid, 1989, pp. 257-277.

(26) MEDINA, A.: En *Didáctica de la lengua y la literatura*. – Anaya. Madrid, 1989. p. 514.

La tentación de utilizar la literatura como recurso instrumental para comunicar nociones está cada vez más superada. Aunque, por supuesto, el lector, y sobre todo el lector niño, siempre aprende algo al leer.

g) Cuando se habla de *programar las lecturas del niño*, el término programar cobra un sentido distinto del habitual en Didáctica. Se sitúa en el plano psicopedagógico de la respuesta a las necesidades del niño. Pero así como los resultados de la programación didáctica se deben contrastar mediante la evaluación que ordena el seguimiento de la programación, en los contactos del niño con la literatura los resultados son imprevisibles e incontrolables. Las relaciones o puntos de contacto que el niño establece con la realidad a través de la lectura no tiene por qué coincidir con las previsiones de los adultos, por lógicas que sean o nos parezcan. Por consiguiente, cualquier orientación para la lectura debe estar marcada por la confianza en el niño y por el deseo de su desarrollo personal autónomo.

Literatura y pensamiento del niño

Aclarados los principales aspectos objetivos integrados en el concepto de literatura infantil, conviene analizar los subjetivos relacionados con el niño como receptor.

No es fácil descubrir las exigencias literarias del niño receptor de acuerdo con su desarrollo psicológico. Pero sí es bueno que el autor y el educador intenten conocerlas, aunque sea en el marco de la aproximación y de la hipótesis.

La aproximación más común suele establecerse siguiendo el esquema de PIAGET,(27).

1.º En el *estadio sensoriomotor*, que abarca desde el nacimiento del niño a los dos años, no tiene sentido hablar de literatura, salvo dentro del concepto globalizador atribuido a la expresión literatura infantil. Entre la *etapa de los reflejos*, que se alcanza hacia los cuatro meses, y la de la *organización de las percepciones y hábitos*, que va hasta los ocho, es natural que al niño le impresione el movimiento que se hace ante él y para atraer su atención, movimiento que va acompañado de rimas y versos, casi siempre semicantados, subrayados por gestos, palmas, oscilaciones de cabeza y hasta guiños. El niño, por supuesto, no entiende nada de lo que se le dice, pero manifiesta su alegría ante la melodía mediante la risa y el movimiento de manos. Algunas formulitas como *Cinco lobitos*, *Palmas palmitas*... son apropiadas para esta fase.

Esto se afianza en la etapa de la *inteligencia práctica o sensoriomotriz*, que se extiende de los ocho meses a los dos años; ahora es capaz de admirar imágenes gráficas con pocas figuras y entender ya que un animal mira hacia otro, por ejemplo. De igual manera que puede cap-

(27) Se sigue el esquema propuesto por CERVERA, J.: *La literatura infantil*..., pp. 56-62.

tar sencillos relatos en torno al oso de peluche o a la muñeca con que juega. Por regla general admite libros juguete, plastificados, con imágenes de representaciones mínimas de objetos de su entorno. En el segundo año, más que ayudar al conocimiento del entorno contribuyen a la iniciación en la función simbólica.

2.º El *estadio preoperacional* va de los dos a los siete años. Se llama preoperacional porque precede a la formación de las primeras operaciones en sentido estricto u operaciones concretas. Se abre con la aparición de la función simbólica, que se organiza paralelamente a la adquisición del lenguaje. Admite operaciones fundamentales, como la representación, el juego simbólico y el dibujo o expresión gráfica, además, naturalmente, de la comunicación verbal. El inicio en la función simbólica le permite actuar sobre las cosas, no sólo materialmente, sino interiorizando los esquemas de acción en representaciones y realizando imitaciones diferidas. Así logra reconstruir adquisiciones anteriores, elaborar los datos que le llegan por los sentidos y categorizar la realidad.

Este estadio se divide en dos subperíodos: el *preconceptual*, de los dos a los cuatro años, y el *intuitivo*, de los cuatro a los siete. El subperíodo preconceptual se caracteriza por la transducción y la utilización de preconceptos, que son las nociones atribuidas por los niños a los primeros signos verbales que adquieren. El subperíodo intuitivo se basa en la intuición directa, modo de conocimiento que deberá completarse con otros más objetivos y experimentales.

El *egocentrismo* es la característica dominante del comportamiento intelectual del niño en este período y condiciona los procesos simbólicos que en él se desarrollan. Rasgos propios del egocentrismo son el realismo, el animismo y el artificialismo con que el niño se representa el mundo.

Por el *realismo* el niño toma la perspectiva propia por inmediatamente objetiva y absoluta; por eso tiende a la cosificación de sus pensamientos, sentimientos y sueños.

Por el *animismo* atribuye vida, es decir, intención y conciencia, a gran número de objetos inanimados. Aunque hay una limitación progresiva de los seres a los que imagina con vida.

Por el *artificialismo* atribuye el origen de las cosas naturales a la acción explícita de un creador. A éste, en una primera etapa, lo identifica con el hombre que así fabrica la naturaleza. Posteriormente cree que las cosas derivan unas de otras y admite la intervención divina.

El período preoperacional es demasiado amplio para que los intereses literarios del niño no sean muy variados. Piénsese que arranca con la adquisición del lenguaje y termina con una capacidad lectora a menudo bastante flexible y comprensiva.

La *imitación diferida* lo inclina a los juegos dramáticos espontáneos que han de ser el inicio en otros juegos dramáticos provocados y dirigidos. El *animismo* dominante lo inclina hacia cuentos y fábulas

con personificaciones y antropomorfismos. De igual modo que admite las transformaciones de unos seres en otros. El *artificialismo* lo conduce de una concepción puramente humana a otra religiosa.

Su progreso en la lectura lo lleva de los libros con imágenes y sin texto a otros en los que la palabra va ocupando mayor extensión. Los tebeos suelen ser excelente auxiliar para fomentar la lectura en este período. Los libros de imágenes en que seres animados —un árbol, una roca, una casa— cobran vida y con una ligera trama exponen su naturaleza y particularidades, son un hallazgo interesante también. En su descubrimiento del mundo, todo es nuevo para el niño, por tanto entre sus intereses figura tanto lo normal como lo exótico, lo lógico como lo absurdo, todo lo cual abre perspectivas enormes para la literatura.

Aunque algunos autores opinan que el período *animista* termina hacia los siete años, tanto PIAGET como Bruno BETTELHEIM creen que el pensamiento del niño sigue siendo animista hasta la pubertad, lo cual explica su aceptación de aspectos irreales de la literatura.

Mercedes GÓMEZ DEL MANZANO observa sagazmente que en este período los niños pasan de prelectores a lectores —de los cuatro a los siete años— y «están alojados en el enigma de la palabra. De la palabra extraen necesariamente, en el momento apropiado, la potencia lúdica y recreativa del texto» (28).

3.º El *estadio de las operaciones concretas* va de los siete a los once o doce años. Las operaciones concretas son las que sólo son aplicables a lo que puede ser manipulado, lo real, y no pueden basarse exclusivamente en enunciados verbales, y menos sobre hipótesis. Son operaciones mentales de interiorización de objetos concretos, reales y presentes. Estas operaciones suponen reversibilidad y coordinación, de modo que forman sistemas en los que cada operación tiene su inversa.

Gran parte del desarrollo intelectual del niño consiste en crear *agrupamientos* que permitan organizar la realidad. Así el niño aprende a clasificar y seriar los objetos y a elaborar nociones científicas, de número, velocidad, tiempo, medida... Así se genera la noción de *conservación*, según la cual las cantidades permanecen constantes a pesar de las transformaciones en su apariencia externa.

El niño puede hacer deducciones lógicas y efectuar mentalmente retrocesos y adelantos en el tiempo. Se inicia el proceso hacia el pensamiento lógico y se desprende de las leyes mágicas y analógicas. No obstante, sus razonamientos siguen ligados a lo concreto y se ejercitan preferentemente sobre los hechos y sus relaciones y no sobre las ideas.

Para pensar utiliza cada vez más las palabras que las imágenes y se vuelve más comunicativo. No obstante, a las palabras mal comprendidas tiende a darles interpretaciones fantásticas.

---

(28) GÓMEZ DEL MANZANO, M.: *Cómo hacer a un niño lector*. —Narcea. Madrid, 1985, p. 36.

La necesidad de dar respuesta personal a cuanto inquieta su espíritu favorece el desarrollo de la fabulación. Por eso acepta todavía respuestas basadas en la magia, única explicación a algunos planteamientos.

Las palabras nuevas no siempre suscitan la debida curiosidad ya que a menudo se aclara su significado por el contexto.

El progresivo descubrimiento del mundo provoca curiosidad por las formas de vida de otros pueblos y de los animales. El pensamiento analítico induce a buscar mejor comprensión de las cosas.

Del egocentrismo anterior pasa al *sociocentrismo*. La *pandilla*, como agrupación de iguales que comparten ideas y juegos, surge en este período y se ve favorecida por la convivencia escolar. Esta mayor relación alumbra nuevas dimensiones para el lenguaje y hace brotar sentimientos de amistad y de justicia. En su vida afectiva acredita mayor control y estabilidad. Y en el mundo de la fantasía, pese al mayor dominio, los límites entre lo fantástico y lo real no están todavía bien definidos. Aunque en las creaciones de tipo fantástico exige cada vez mayor coherencia interna.

La literatura puede ejercer en este período gran influencia por la cantidad de modelos que ofrece con puntos de coincidencia en su forma de sentir y de pensar.

La literatura *fantástico-realista* se acopla muy bien al niño de este período. De aquí sus preferencias por los cuentos fantásticos y las aventuras; la vida de los animales, tanto domésticos como salvajes, le interesa más por las sorpresas que por las nociones; las ficciones legendarias o con fondo histórico aportan comprensión de los hechos; las biografías y la historia de gestas destacadas, las exploraciones de países y pueblos distintos amplían su mundo de referencias; los asuntos relacionados con juegos y deportes lo entusiasman; los experimentos científicos, la mecánica y las construcciones interesan como posible realización de sueño personal.

En cuanto a su forma estos libros necesitan argumento dinámico con equilibrada proporción entre diálogos y acción. La descripción de ambientes y caracteres tiene que ser rápida y esencial y es necesaria, pese a opiniones contrarias. En el desarrollo y progresión del argumento hay que seguir un ritmo que permita la comprensión y no deben quedar aspectos dudosos o confusos. El niño exige que al final todos los problemas planteados aparezcan resueltos.

4.º El *estadio de las operaciones formales* se extiende entre los once y doce años y los quince. En este estadio el sujeto se libera de las dependencias de lo concreto e inmediato y accede a lo real como subconjunto de lo posible. El adolescente es capaz de razonar sobre hechos reales, pero también sobre proposiciones cuya veracidad desconoce por lo que parte de hipótesis y saca conclusiones. O sea, se da el paso al pensamiento hipotético-deductivo. De la misma manera que también es capaz de hacer clasificaciones y seriaciones con agrupamientos de todos los modos posibles. Es decir, que puede aplicar

operaciones a las operaciones y transformaciones a las transformaciones, lo que se llama *combinatoria* según la terminología de PIAGET. Se desarrollan así las nociones de proporción, probabilidad y causalidad, disociación de variables y dobles sistemas de referencia.

Para llegar a este estadio hace falta alcanzar satisfactoriamente todas las adquisiciones del anterior.

Operaciones características de este período son:

- la síntesis,
- la individualización,
- la generalización.

Todas ellas le aportan instrumentos válidos para la penetración en la literatura. En su constante progresión, el adolescente, preparado para la lectura silenciosa y personal, valora el texto con captación de matices, intenciones y puntos de vista. En la apreciación de los recursos lingüísticos y literarios, su intuición va por delante de sus conocimientos que suelen aumentar al final del período.

Su maduración afectiva, a menudo acompañada de conflictos internos, encuentra satisfacción en el descubrimiento de valores personales, pero se ve turbada por la inquietud que experimenta su seguridad amenazada. El adolescente, a diferencia del niño, ni se siente tan protegido por los adultos, padres, maestros u otras personas queridas, ni lo desea. Su penetración en el mundo del adulto le produce desconfianza e inseguridad. La fabulación y el misterio pierden atractivo para él y decrecen como solución a planteamientos enigmáticos para dar paso a una visión más realista y objetiva del mundo. Aunque le queda buena dosis de idealismo, lo que confiere valores a los héroes y a la objetividad idealizada.

Las primeras exploraciones del mundo de las emociones y sentimientos de los adultos llegan hacia los trece años. El desencanto, la contradicción y el sentimiento de culpabilidad las acompañan a menudo.

Entra así en un momento agudamente crítico en el que lo novelesco, con mucha acción y a veces hasta con violencia, ocupa las preferencias de los chicos. Las chicas, en cambio, se inclinan por lo romántico y lo poético.

La intriga, el misterio, la aventura, el riesgo, el mundo afectivo y sentimental gozan de sus predilecciones. Novela policíaca, del Oeste, bélica, de aventuras, y de acción en general son realizaciones buscadas a veces simplemente como evasión. El mundo de la ciencia atrae ahora por lo que tiene de misterio superado, de conquista y de entrega heroica y triunfante. Las biografías de hombres ilustres, de cantantes jaleados por los medios de comunicación, de triunfadores celebrados cautivan por su entrega a una causa o por su valentía.

Las acciones deportivas o aventureras, individuales o de grupos reducidos, admiran por la decisión y la superación de riesgos.

En este estadio, paralelamente a su transición vital, se plantea la transición de la literatura infantil a la juvenil, y, posteriormente, a la

de adultos. Nada sorprendente que esté marcado por el desequilibrio, ya que deja de interesarle la literatura infantil que le proporcionaba respuesta a sus necesidades y se embarca en otra literatura, la juvenil, que tiene que completar su apertura al mundo, y, por lo general, no tiene tanto predicamento como la anterior ni como la de adultos en la que se introduce a veces forzadamente.

Su mayor capacidad lectora admite obras de extensión mayor y de argumentos más complejos que deben desarrollarse con vigor, exactitud de datos y dinamismo. La caracterización de los personajes huye del esquematismo y requiere matices más ricos y variados.

El influjo del cine, y sobre todo de la televisión, produce un anticipo de temas, tratamiento y presentación que no se corresponden con los que encuentra en la literatura que se le destina. Así el adolescente lucha entre la necesidad de afianzarse en un mundo que ni es el suyo ni está hecho a su medida, pero que está destinado a ser suyo, aunque su vislumbre no le guste. Por ello en esta etapa experimenta desgaste en su ingenuidad y cobra menosprecio de sí mismo y de su infancia, de la que está saliendo. La ruptura con su mundo anterior se traducirá en gustos, en posturas y en gestos a veces poco razonados e inconsistentes.

Más tarde retornará la simpatía por su niñez y por las lecturas que la acompañaron. A menudo esta vuelta no será a su infancia real, ni a sus libros como eran, sino a una recreación idealizada sobre los datos selectivamente embellecidos por el recuerdo.

Literatura y pensamiento religioso

Los motivos religiosos están presentes en la literatura infantil, de la misma manera que lo están en los sentimientos del niño. Es más, para José MONTERO, «el niño es capaz de sentimientos religiosos antes de tener pensamiento religioso»(29).

La forma más adecuada de encarar esta doble realidad –literatura y religiosidad– será, sin duda, analizar la convergencia de ambos extremos.

Desde el punto de vista afectivo se ha defendido constantemente que la literatura infantil debe plantearse como respuesta a las necesidades íntimas del niño.

Según Bruno BETTELHEIM, el niño «está sujeto a sentimientos de soledad y aislamiento, y, a menudo, experimenta angustia mortal»(30). El mismo autor afirma que «los cuentos de hadas se toman muy en serio estos problemas y angustias existenciales y hacen hincapié en ellos directamente: la necesidad de ser amado y el temor a que

(29) MONTERO, J.: *Psicología evolutiva y educación en la fe.* – Ave María. Granada, 1981, p. 39.

(30) BETTELHEIM, B.: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas.* – Grijalbo. Barcelona, 1978, p. 18.

se crea que uno es despreciable; el amor a la vida y el miedo a la muerte»(31).

Para Christa MEVES «los cuentos intentan transmitir a los niños consuelo, esperanza y confianza»(32). Justamente lo que muchos autores atribuyen a la religiosidad que deriva «de las necesidades de seguridad ante el miedo, o la ansiedad provocada por los peligros, ante la enfermedad y particularmente ante la muerte». «A veces la religión es fuente de seguridad y de fuerza, socorro en la tribulación... La necesidad instintiva de dependencia, desde los primeros años, predispone al sentimiento religioso. Por eso muchos autores hablan de la religión como de una respuesta a las necesidades del niño»(33).

Bruno BETTELHEIM reconoce que «la mayor parte de los cuentos de hadas se creó en un período en que la religión constituía la parte fundamental de la vida. Por esta razón, todos ellos tratan, directa o indirectamente, de temas religiosos»(34). Ciertamente resulta más exacto aceptar que el elemento religioso está presente en ellos, a veces de forma determinante, aunque no siempre traten de temas religiosos. Pero, como reconoce el propio BETTELHEIM, hoy en día, «para muchos, estos temas religiosos ya no provocan asociaciones de significado universal ni personal»(35). Sin duda esto es fruto de una situación, como la actual, en que muchos niños no reciben formación religiosa ni tienen las vivencias correspondientes. Por estas razones les dirán poco los elementos religiosos presentes en los cuentos, ya sean tradicionales ya modernos. No obstante, tales niños se verán privados, en el presente y en el futuro, de una dimensión, la religiosa, tan importante para su vida.

En estas circunstancias, el peligro de confundir en la literatura lo religioso y milagroso con lo maravilloso, lo mágico o simplemente lo literario, inventado por el autor, se acrecienta. Así, un relato, fantástico o no, puede adquirir en la mente del niño significado parecido a un texto bíblico, y viceversa. En este aspecto puede suceder que el niño reduzca a sus verdaderas dimensiones literarias algunos textos sagrados que como tales hay que ver. De hecho hay catequistas que denuncian hechos tales como que los niños, al hablar del diablo, mezclan aportaciones del Evangelio con reminiscencias de *Tintín*. Como es frecuente que incorporen imágenes de películas a relatos bíblicos, lo cual es bastante explicable incluso entre los siete y los nueve años(36).

Hacer frente a esta compleja problemática que se plantea en la mente del niño entre literatura y religiosidad resulta difícil, sobre todo porque el pensamiento del niño está en proceso de desarrollo.

---

(31) BETTELHEIM, B.: *Ob. cit.*, p. 19.

(32) MEVES, C.: *Los cuentos en la educación de los niños.*—Sal Terrae. Santander, 1978, p. 9.

(33) MONTERO, J.: *Ob. cit.*, p. 40.

(34) BETTELHEIM, B.: *Ob. cit.*, p. 23.

(35) BETTELHEIM, B.: *Ob. cit.*, p. 23.

(36) LAGARDE, C. y J.: *Enseñar a decir Dios.*—Herder. Barcelona, 1981, pp. 62-87.

J. M. JASPARD,(37), ha pretendido estudiar las líneas por las que discurre este desarrollo a través de la representación de lo divino en la mente del niño, como expresión de su pensamiento religioso. Se intenta así descubrir los problemas cognitivos y afectivos que se le plantean al niño en torno al concepto de Dios.

El niño hace suyo el mundo religioso que le presentan sus padres. JASPARD utiliza para su investigación hijos de «cristianos convencidos, deseosos de comunicar su fe a sus hijos». Esta actitud encaja con el criterio de MONTERO, para quien «la idea de Dios no brota en el espíritu del niño por generación espontánea; aunque sí se puede hablar de una gran disponibilidad religiosa. Ningún niño, dice SPRANGER, descubre a Dios, pero sí ocurre que todo niño está dispuesto a creer en su existencia»(38).

¿Cabe pensar que los niños que reciben noticia de lo religioso a través de cauces distintos de la religiosidad familiar están sometidos a planteamientos diferentes? Parece lógico. Pero no hay que olvidar que las principales dificultades nacen desde el momento en que se le revela al niño la existencia en su vida de un personaje «al que no puede ver, ni tocar, ni oír, y al que, sin embargo, da el nombre de Dios, Jesús o el Señor, con el cual entra en relación y al que se dirige»(39).

Lo curioso es que este personaje, cuya existencia no puede comprobar, está, desde el punto de vista cognitivo, en las mismas circunstancias que las hadas, los duendes y todos los seres imaginarios que pueblan sus cuentos, y, al igual que ellos, realiza hechos portentosos.

Si, dándose como se dan las mismas circunstancias desde el punto de vista cognitivo, no se produce la confusión, habrá que buscar las causas, sobre todo para el niño de familia creyente, en razones de tipo psicoafectivo o actitudinales. El niño intuye, sin duda, el trato diferente que reciben, de parte de sus mayores, las historias y personajes religiosos y los puramente cuentísticos. Por ejemplo, a los primeros se les reza y se acude en momentos de peligro; a los segundos, no, aunque también tengan sus imágenes en el hogar... Se establece así, en la mente del niño, una valoración que se traduce en una referencia en la que lo religioso desempeña el papel trascendente y estable, y a lo que habrá que referir, como símbolo y como valor moral, las aportaciones de los cuentos. Este sería, por ejemplo, el caso de CHESTERTON, cuando al recordar su infancia, atribuye a los cuentos virtudes y actitudes netamente evangélicas, como la exaltación de la humildad frente a la soberbia en cuentos como *Juanito, el matador de gigantes*, o *Cenicienta*, cuya lección es la misma que la del *Magnificat*(40).

---

(37) JASPARD, J. M.: *Eveil et évolution de la Religiosité chez l'enfant à partir de deux ans.*—Conferencia inédita. Barcelona, 1989.

(38) MONTERO, J.: *Ob. cit.*, p. 57.

(39) JASPARD, J. M.: *Ob. cit.*

(40) CHESTERTON, G. K.: «Ortodoxia», en *Obra completa.*—José Janés. Barcelona, 1952, p. 545.

El análisis del fenómeno religioso en el niño lleva a JASPARD a establecer unas etapas a lo largo de las cuales cobra cuerpo la representación del personaje divino que recibe nombres diferentes, como se ha apuntado. Estas etapas, sin duda, pueden relacionarse con las que describe PIAGET para explicar el desarrollo del pensamiento del niño.

En las etapas propuestas por JASPARD se va siguiendo el desarrollo del pensamiento religioso del niño. El contacto con los padres determina la aceptación por parte del niño de la existencia de Jesús, nombre que emplean preferentemente sus padres antes de los tres años. No se trata de un planteamiento puramente nominal. La predilección por este nombre se basa en las historias que le cuentan de Jesús, del que el niño se forja una representación antropomórfica con especial dedicación afectiva.

Esta representación se cifra preferentemente en los relatos del Nacimiento y de la Pasión, lo que determina en gran parte, y explica, la dedicación afectiva del niño hacia Jesús. Estas imágenes se refuerzan a su vez por la iconografía —cuna con niño, objetos cruciformes— con la que se asocia la figura de Jesús. Aunque no parece que el niño pequeño distinga totalmente el personaje del objeto que lo representa.

Posteriormente identifica la iglesia con el lugar en que mora Jesús y al que va para visitarlo.

La aproximación a Jesús desemboca en el deseo más o menos explícito de verlo, de saludarlo o de desear algún favor suyo. Las concepciones animista y artificialista aparecen claras en este período como transición de una a otra. Aquí se sitúa el momento propicio para las oraciones, de las que la literatura infantil popular ofrece abundante repertorio versificado, como

Jesusito de mi vida,
tú eres niño como yo,
por eso te quiero tanto
y te doy mi corazón.

La idea de un personaje diferente de los humanos, y al que no se le ve, aproxima cada vez más al concepto de Dios, que lo ve todo y está presente en todas partes. Esta idea debe fijarse entre los cuatro y los cinco años. Pero esta nueva concepción no impide la identificación con el amigo, ni que se le atribuyan funciones misteriosas en la vida de la naturaleza, —sol, lluvia, tormentas, crecimiento de árboles y flores...— ni que aparezca ligado a la vida de la familia y a la supervivencia de los difuntos parientes próximos. Pero sigue siendo invisible, porque está en el cielo, junto con la Virgen María, San José y otros santos. Allí está junto con los bebés antes de nacer.

La fuerza y la grandeza de Dios sirven para relativizar las de los padres. Dios es más grande y fuerte que papá, lo que, indudablemente, proporciona al niño una garantía frente al miedo que puede experimentar de que los padres le fallen.

Para José MONTERO,(41), en este proceso se va pasando de una concepción pragmática, entre los tres y cuatro años, acompañada de una oración que se identifica con diversión y es imitativa, a otra de los cuatro a los seis años, con manifestaciones de piedad mágica y animista, próxima a la de los primitivos. Entre los seis y los siete años aparece la primera etapa crítica que supone la primera desmitificación del padre y el desdoblamiento de la imagen de Dios.

Los muchachos son particularmente sensibles a la omnipotencia de Dios, entre los cuatro y cinco años. Esta omnipotencia es capaz de realizar sus deseos latentes, aunque sean triviales, como saltar todos los peldaños de la escalera a la vez, sin caerse, o caminar sobre las aguas del mar. Por eso prefieren utilizar la palabra Dios.

Las niñas son menos sensibles a la omnipotencia que valoran sobre todo como capacidad de estar omnipresente, o sea, disponible para responder a las necesidades de cuantos le pidan ayuda. Más que en la ubicuidad, piensan en el poder de Dios como fuente de vida y en la capacidad para darles un hijo.

La relación afectiva, con Jesús principalmente, es importante para todos los niños. Una de sus manifestaciones más destacadas, para GODIN, reside en la creación de *compañeros imaginarios*, «a menudo presentada por los psicólogos como medio para reducir temores y angustias propios de los niños, pero también como preparación a los encuentros reales esperados del porvenir, particularmente en la adolescencia»(42).

En esta perspectiva, sin duda, hay que situar el análisis del cuento *Marcelino, Pan y Vino*, de José M.ª SÁNCHEZ-SILVA,(43). En el nacimiento de este «otro», que es el compañero imaginario, se reconoce la aportación de figuras procedentes de relatos y de personajes presentados en los tebeos. Pero hay que aceptar también que todo niño educado en una religión recibe relatos de carácter mítico en los que prestigiosos personajes se mueven en situaciones que ofrecen analogías con las etapas de su vida o de ciertos estados de ánimo: Isaac y el peligro del padre, Moisés y la aventura del desierto, Samuel y la voz en sueños, el Niño Jesús escuchado por los mayores en el Templo. Jesucristo que cura y hace milagros...

La tradición cristiana amplía la compañía de estos personajes, especialmente con la figura de la Virgen y algunos santos milagreros, y, sobre todo, con la del Angel de la Guarda, que acompaña y protege silenciosamente.

Desde la perspectiva psicológica el acompañamiento imaginario supone seguridad y fijación en la realidad o evasión de ella. Estas últimas actitudes no siempre se han visto como positivas. Pero sabemos perfectamente que también pueden ser vividas creativamente y como medios para transformar la realidad.

---

(41) MONTERO, J.: *Ob. cit.*, p. 79.

(42) GODIN, A.: *Psychologie des expériences religieuses. Le désir et la réalité.* – Centurion. París, 1986, p. 47.

(43) SÁNCHEZ-SILVA, J. M.: *Marcelino, Pan y Vino.* – Miñón. Valladolid, 1981.

Sin embargo, este tipo de relato, ya sea fuente de seguridad, ya de creación o de estímulo, es siempre funcional en la medida en que refuerza o cumple deseos humanos y ayuda a situarse en un proceso de simbolización que supera la imaginación. Y aquí se produce un cambio trascendente. Si para el niño la identificación primera se realiza con personajes de la literatura que responden a sus deseos imaginarios o a sus necesidades más íntimas, incluso con riesgos de confundir lo literario y lo religioso, con el desarrollo y la mayor capacidad de discriminación, sus preferencias lo inclinan por personajes religiosos, entre los creyentes, o simplemente por personajes reales, idealizados o no, entre los no creyentes. La función que desarrollan estas nuevas atracciones, en cualquier caso, no es puramente de respuesta psicológica, sino de elección personal de modelo espiritual o moral.

II

BASES PARA UNA TEORIA DE LA LITERATURA INFANTIL

Teoría, crítica e historia

Planear una teoría de la literatura supone intentar descubrir y formular unos principios que justifiquen el nombre de *teoría*, para lo cual se ha de recurrir a muchos datos que sólo la crítica y la historia de la literatura pueden aportar. Por tanto, teoría, crítica e historia, cada una con sus peculiares métodos y objetivos, se dan la mano.

La teoría literaria, evidentemente, estudia los principios que sigue la literatura, distingue categorías entre diversas manifestaciones literarias, esboza los géneros, crea criterios de valoración... Pero para ello tiene que contar con la ayuda del estudio de obras concretas, señeras o del montón —crítica— y con la valoración de su significado en el tiempo —historia—. Unas y otras se apoyan y se completan. A veces es determinante dilucidar cuál de ellas es anterior a las demás y cuál de ellas tiene preeminencia sobre las otras. Si la crítica y la historia estudian las obras por separado y las encuadran, la teoría generaliza y descubre los marcos de referencia.

La teoría literaria, sin duda, se nutre de la crítica y de la historia, a la vez que las estimula y orienta. Entre ellas se da un proceso de retroalimentación. Descartado el problema de las precedencias, cabe concluir, como sugieren WELLEK y WARREN, que «el término teoría literaria podría comprender propiamente la necesaria *teoría de la crítica literaria* y la *teoría de la historia literaria*» (1).

Si se aplican estos conceptos a la *literatura infantil* es evidente que tropezamos con un cúmulo de escollos; la escasez de estudios críticos e históricos sobre literatura infantil dificulta extraordinariamente la elaboración de criterios que permitan informar la teoría con el carácter generalizador que hace falta.

Por otra parte, la historia de la literatura infantil no se presta a una periodización regular, como tampoco se le puede suponer progresión paralela a la de la historia de la literatura general, ni siquiera por lo que hace referencia a la *literatura ganada*. Y esto no sólo por lo que afecta a sus orígenes, sino también por lo referente a su continuidad y desarrollo. Es evidente que en el tramo final del siglo XIX y

(1) WELLEK, R. y WARREN, A.: *Teoría literaria*. — Gredos. Madrid, 1981, p. 49.

en lo que va del siglo XX, sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial, se han alcanzado niveles tan crecidos de producción y de variedad, acompañados de cambios tan sustanciales, que resulta arduo cualquier intento de clasificación, faltando, como faltan, crítica especializada y monografías concretas y sistemáticas.

Orígenes y desarrollo de la literatura infantil

La determinación de los orígenes de la literatura infantil debe plantearse de acuerdo con el concepto que se tenga de la misma. Aunque no parece cuestión definitivamente zanjada, sino que ofrece varios puntos de reflexión, conviene tener presente que la intención de aproximarse al niño literariamente es decisiva.

La historia de la literatura se construye sobre testimonios escritos; pero nadie puede negar que a éstos les hayan precedido manifestaciones orales. Partiendo de este principio hay quienes han pretendido que la literatura infantil, bajo formas orales, existe desde los orígenes mismos de la literatura. Al pensar así, sin duda se confunden las raíces históricas del cuento de hadas con la literatura infantil. Puesto que «el solo hecho de enraizarse esos cuentos en la literatura primitiva y oral no significa que esas narraciones constituyan, en su origen, literatura infantil» (2).

Reconocemos la existencia de materiales hoy día integrados en lo que llamamos literatura infantil. Muchos de ellos constituyen la expresión de mitos, leyendas y relatos que se remontan a siglos muy lejanos, incluso a los orígenes mismos de la literatura. Pero esta materia sólo cobra identidad plena como literatura infantil al ser aceptada como tal o al ser sometida al tratamiento adecuado para que el niño sea su receptor natural, lo que puede suceder varios siglos después de su aparición. Toda esta materia debe tomarse, por tanto, como valioso antecedente de la literatura infantil y al estudiarla como tal arrojará luz sobre ella.

La literatura infantil sólo puede surgir a partir del momento en que se empiece a considerar al niño como ser con entidad propia y no sólo como futuro hombre. Esto comienza en el siglo XVIII. Hay quien piensa incluso que la literatura infantil nace con los hermanos GRIMM, a principios del siglo XIX. En cualquier caso PERRAULT, a finales del siglo XVII, sólo puede mirarse como el afortunado difusor de unos cuentos con raíces anteriores cuya afectada ingenuidad no oculta que los niños no son sus únicos destinatarios.

PERRAULT es el precedente reconocido cualitativa y temporalmente más próximo que entreabre la puerta de la literatura infantil. Los libros didácticos para niños, que se remontan incluso al siglo VI de nuestra era, no deben considerarse literatura, como se ha dicho ya. Pero junto a los relatos orales y a los libros que los recogen habrá

(2) BORTOLUSSI, M.: *Ob. cit.*, p. 16.

que colocar el teatro, del que el *teatro escolar*, de los jesuitas, significa, desde el siglo XVI, una interesante aproximación progresiva al niño.

Se ha atribuido a Arnaldo BERQUIN, (1749-1791), el comienzo del teatro para niños. Pero su fuerte impronta didáctico-moral y su escaso valor literario —«literatura de invernadero», la llama PETRINI(3)— colocan a sus producciones en una situación difícil para calificarlas como literatura. Su teatro parece más bien remitirse a los diálogos doctrinales de otras épocas, pese a su intento de ponerse al alcance del niño.

El teatro escolar, de los jesuitas, en los siglos XVI y XVII, experimenta una serie de transformaciones con visibles intenciones de aproximación al niño. De las comedias latinas o hispanolatinas universitarias anteriores, como las de Juan de VALENCIA, los jesuitas pasan a escribirlas ya sólo en español, con una fusión de lo erudito y lo popular, labor que ya anticipó Juan de VALENCIA. En los jesuitas lo erudito está representado por lo religioso, doctrinal y moral, en el marco de la Contrarreforma, que constituye lo sustancial de la obra. Lo popular, por el *entremés*, situado entre las dos partes, y por el villancico final acompañado de danzas.

El *entremés* recoge tradiciones y relatos populares, juegos y bailes infantiles y realizaciones poéticas festivas. Es indudable que todo ello se encamina a atraer la atención del niño que a menudo es su intérprete, como consta documentalmente.

Cuando en el siglo XVIII nos encontramos con el P. José VILLARROYA, (1714-1783), escolapio aragonés, el salto hacia lo infantil parece definitivo. En efecto VILLARROYA se queda solamente con el *entremés* y prescinde de las partes doctrinales. El suyo es ya un teatro que mira sólo al niño como niño, y el entremés ya no es el cebo para que aguante toda la obra. El entremés pasa a ser la obra.

Lamentablemente de este nuevo teatro de VILLARROYA, presumiblemente anterior y sustancialmente distinto del de BERQUIN, como se ve, sólo tenemos referencias literarias y no se han encontrado, por ahora, los cuatro entremeses cuyos argumentos parten respectivamente del *niño*, el *pastelero*, el *rocín* y el *cochino*, asuntos relacionados con la picaresca y en los que se abunda posteriormente(4).

El rescate de la palabra

En el momento actual, más que en épocas anteriores, el autor ha de conseguir introducir al lector en un lenguaje. Esto, en el caso de la literatura infantil, resulta particularmente difícil y especialmente urgente, sobre todo si se considera que ahora los niños acceden a la lectura saciados de televisión y de cine. Y la televisión se les ofrece sin esfuerzo y con atractivos superiores a los de la lectura.

(3) PETRINI, E.: *Estudio crítico de la literatura juvenil.* – Rialp. Madrid, 1963, p. 142.
(4) CERVERA, J.: *Historia crítica...*, p. 120.

Con demasiada frecuencia la dialéctica *televisión-libro* se reduce al par *imagen-palabra*, con olvido notable de que en la televisión también existe la palabra. A pesar de tener mucha influencia la oposición *imagen-palabra*, hay que prestar atención a la confrontación que se produce en el niño lector entre la palabra en la televisión y la palabra en el libro. Una burda simplificación del problema nos llevaría a enfrentar la oralidad de la literatura con su escritura. Cuando todos sabemos que la oralidad de la televisión —de lo audiovisual en conjunto— no coincide con la oralidad de los cuentos.

Geneviève PATTE subraya con sagacidad: «Educadores y bibliotecarios observan normalmente que los malos lectores se encaminan más gustosamente hacia los textos documentales que hacia las novelas»(5).

La primera conclusión que puede sacarse es que prefieren el lenguaje utilitario al lenguaje artístico. Quizá haya que ver en ello incapacidad para penetrar en el lenguaje artístico y, por consiguiente, en un mundo con el que no se conecta. Se prefiere el lenguaje denotativo del documental, cuya comprensibilidad aumenta por la ilustración realista, prioritariamente fotográfica, al lenguaje connotativo de la literatura, lúdico, pero a veces críptico.

Por otra parte, el lenguaje dramático de la televisión, presumiblemente literario, como es sabido, está condicionado por la imagen, la acción y la situación mucho más que en el teatro.

La confrontación entre la palabra en la televisión y la palabra en el libro puede rastrearse en J. M.ª VALVERDE, cuando afirma que

> «...es cierto que los medios con imagen —cine y televisión— aunque tengan que seguir basados en la *palabra dramática* —es decir, dicha por un personaje real o ficticio— están matando la *palabra épica*, narrativa, descriptiva de la acción y los lugares —porque eso ya se ve, y en color y todo. Aparte de imponer un ritmo peculiar, poco literario al desarrollo».

Continúa ahondando en la confrontación:

> «De hecho, la mayor parte de los narradores actuales lo que hacen es darnos por escrito la película que querrían hacer si tuvieran medios...».

Y sigue fustigando a los medios audiovisuales, puesto que en vez de potenciar «la literatura dramática», y «aun la misma lírica», no lo consiguen, porque ceden a la tentación derivada del «exceso de elementos y disponibilidades», ya que «no se quiere dejar de usar nada de lo que se puede usar». En consecuencia, la música de fondo añadida a la palabra, las imágenes que interfieren su ritmo con el de las palabras, etc., reducen al espectador a la pasividad. Un hecho singular es que en los espacios dramáticos, el autor queda desplazado y hasta eclipsado por el director o realizador y, a menudo, por los intérpretes(6).

---

(5) PATTE, G.: *¡Dejadles leer!*—Pirene. Barcelona, 1988, p. 73.
(6) VALVERDE, J. M.: *La literatura.*—Montesinos. Barcelona, 1982, pp. 109-111.

Por otra parte, las obras narrativas —novelas y cuentos— son presentadas a través del prisma de lo dramático. Y la poesía, como tal, no aparece en la televisión. En resumen, los medios se sirven de la literatura, pero no la sirven.

Frente a esta prodigalidad de los medios, con la palabra anegada en un mar de sensaciones, pero empobrecida en conceptos, se levanta la palabra de la poesía, parca y austera, pero cargada de conceptos, connotaciones y sugerencias, con toda la fuerza del lenguaje y estructuradora de la imaginación.

> «El lenguaje poético no es nunca una invención, sino un hallazgo. Se trata de una exploración de la realidad lingüística a través del juego, a través de la emoción que ese juego produce y provoca, por medio del placer de sentir, inesperadamente activado en la inteligencia, un complejo sistema asociativo que difícilmente es estimulado por el uso normal de la lengua»(7).

Acometer una teoría de la literatura infantil significa adquirir el compromiso previo de intentar el rescate de la palabra, particularmente por medio de la lírica, género olvidado, tanto en su producción como en su estudio. De aquí tiene que partir luz para iluminar al resto de géneros literarios infantiles.

El lenguaje de la poesía lo primero que produce en el niño es un agradable distanciamiento muy ilustrativo. Por pequeño que sea el niño, ante cualquier muestra de poema que se le ofrece, intuye que hay algo diferente. La disposición métrica de las voces acarrea sorprendentes asociaciones fónicas que se le antojan juegos; la inusual ordenación de las palabras provoca llamativas construcciones sintácticas, anómalas; el recurso al lenguaje figurado sugiere significados nuevos. Y, por más que él no entienda ni sepa explicar todos estos fenómenos, es evidente que en la globalidad del discurso descubre rasgos diferentes que en el lenguaje corriente.

Lo más importante es, sin duda, que ante un texto poético, el lector o el oyente, todos, incluso el niño, experimentan la fascinación de la palabra, se detienen en ella para examinarla en algún aspecto inédito, además de intentar captar el significado conjunto del texto.

Las palabras del discurso poético son las mismas que las de cualquier otro discurso, pero nunca dicen lo mismo. Cada vez que se acerca uno a ellas sugieren significados o funciones distintas, en una perspectiva en verdad calidoscópica.

Previsiones lingüísticas del autor

Todo autor de literatura para niños, y singularmente el poeta, debería plantearse una acción ordenada en lo lingüístico. Con esto no

(7) JANER MANILA, G.: *Pedagogía de la imaginación poética.*—Aliorna. Barcelona, 1989, p. 29.

se pretende establecer, ni siquiera sugerir, norma alguna, sino recordar una realidad básica en el proceso de desarrollo lingüístico del niño que al autor le conviene saber para trazar sus propias estrategias que, en definitiva, se incorporarán a su estilo.

El niño, en el proceso de conquista del lenguaje, utiliza cuatro vías que no nos atrevemos a calificar como fases para no tener que establecer prioridades ni ordenación temporal. Aunque parece lógico que si la lengua es una realidad autónoma, exterior y anterior al niño, la audición sea su primer canal de captación. Lo cierto es que estas vías se abren ante él desde sus primeras palabras y que, en determinada medida, lo acompañan a lo largo de su vida.

Estas vías son:

- la organización fonética,
- la organización morfosintáctica,
- la organización semántica,
- la organización psicoafectiva.

El niño oye hablar, y de entre el tumulto de palabras puede aislar una, o varias, que percibe con claridad y la identifica. Probablemente lo primero que le sorprende de ella, en comparación con otras, son sus rasgos morfológicos. A la vez, o más adelante, descubrirá la relación de esta palabra con otras de su entorno o de la misma frase: posición, concordancia, dependencia... conceptos, todos ellos, que están muy por encima de sus posibilidades comprensivas. Pero que son el principio del descubrimiento de la función que desempeña la palabra.

Su significado será captado a la vez que lo anterior. Muchas veces el descubrimiento del significado espoleará su curiosidad y motivará la indagación correspondiente, fuente de sorprendentes hallazgos. Y, a la vez, es evidente que tal palabra o frase provocará una serie de sentimientos que quedarán durante un tiempo vinculados a la propia palabra, o suscitará especial atracción por su capacidad para el juego o por las evocaciones y hasta afectos que inspira.

Estas impresiones que recibe el niño en contacto con las palabras se van ordenando y organizando en su mente. Cada una de ellas, pertenezca a la organización a que pertenezca, constituye un dato valioso que se va sumando a otros. El resultado final, nunca completo, es la adquisición del lenguaje.

Como es sabido, *imitación* y *creatividad* son los mecanismos que pone en marcha el niño ante la lengua.

Por la *imitación* se sirve de los datos aportados por las citadas organizaciones, especialmente las tres primeras. Pero además todos estos datos comunican impulsos a la *creatividad* con sus modos de actuar propios y complejos.

Puede afirmarse que la acción de estas organizaciones no se agota con los primeros contactos del niño con el lenguaje, sino que constituye un entramado de mecanismos que siguen actuando a lo largo de la existencia de la persona.

A la *organización fonética* le corresponden todos los efectos sonoros de la palabra y de las palabras entre sí. Aquí caben la rima, la similicadencia, la paronomasia, la anáfora y todas las figuras que la retórica tradicional califica como figuras de dicción, según las consabidas clasificaciones: por adición, por supresión, por repetición, por combinación y por imitación u onomatopeya. Evidentemente el niño no conoce ni los nombres de las figuras ni sus significados. Pero es sensible ante una aliteración, como lo es ante una concatenación o ante un calambur. Sobre todo si tenemos en cuenta que de todo ello aparecen muestras variadas en las rimas y en las adivinanzas. Lo más oportuno será hacerles jugar con trabalenguas y adivinanzas. Las adivinanzas son especialmente útiles, porque obligan a penetrar en el texto.

La adivinanza

Oro parece,
plata no es,
quien no lo acierte
bien tonto es,

pide que se acierte con la respuesta —*plátano*— pero marca a la vez diferencias y asociaciones insólitas.

El contacto oral con estas rimas, que proporcionan datos para la organización fonética, es importante, ya que la realización de los sonidos se apoya en gran medida en la forma de recitación. Las pausas, las entonaciones, la aproximación o separación de palabras son otros tantos recursos que propician el juego. Estos textos pierden efectividad cuando se leen. Pero aumentan las posibilidades de análisis que harán la lectura más intencionada. Y se integran cuando se juega con ellos.

La *organización morfosintáctica* fácilmente se desdobla en dos. El aspecto *morfológico* es en la práctica una derivación del fonético, sobre todo en la transmisión oral. El *sintáctico* o funcional implica mayor reflexión, ya que no siempre va acompañado tan nítidamente por los efectos sonoros.

La presencia de aumentativos, diminutivos y despectivos no sólo aviva el conocimiento de estos matices, sino que atrae la atención hacia el nombre, sustantivo o adjetivo, y ayuda a fijar en él el concepto de núcleo del sintagma nominal, o hace caer en la cuenta de su forma que destaca.

En la adivinanza

Ojos de gato,
pelo de gato,
nariz de gato,
patas de gato,
y no es gato,

se recalca tanto el *masculino* que se espera la respuesta —*gata*— no sólo por la desviación de la atención, sino por la leve comicidad de la situación.

A veces se roza lo *metalingüístico*. en una asociación de lo morfológico con lo fonético que reclama fina observación para descubrir el significado.

Soy un animal pequeño,
piensa tú mi nombre un rato,
porque agregando una n
tendrás mi nombre en el acto.

Rato y *ratón*, morfológicamente tan cerca y, semánticamente, tan lejos.

En la *organización semántica* el fenómeno es más variado y complejo. La conocida frase de Lewis CARROLL, en *Alicia en el país de las maravillas*, «preocúpate del sentido y los sonidos se preocuparán de sí mismos» tiene toda su fuerza en el lenguaje denotativo. Pero en el lenguaje poético, en el que la intención lúdica ocupa lugar preferente, pierde vigor. Los estribillos cargados de ritmo y sinsentido, son el ejemplo más claro. La razón de su atractivo hay que buscarla en la actitud del niño: se preocupa más del juego que del significado, y el juego, en la poesía, sobre todo, se apoya en el ritmo.

De ahí que haya que defender a ultranza que los poemas para niños deben estar dotados de rima y de ritmo, de formas estrofas reconocibles. de musicalidad y de juego. Poemas de versos libres o versículos. sin rima ni ritmo, gustan poco a los niños, porque les privan de lo más interesante para ellos, el juego.

El significado es la raíz última del lenguaje. Entonces nos encontramos, por ejemplo, con adivinanzas cuyo planteamiento es una verdadera definición, con su acumulación de rasgos del objeto definido:

Suelo tener cuatro patas,
y me adora el dormilón;
mucho más si tengo encima
un buen mullido colchón.
(*La cama*)

A veces el significado hay que descubrirlo a través del equívoco:

Yo tengo calor y frío,
y no frío sin calor;
a veces ve mi señor
peces en mí sin ser río.
(*La sartén*)

Insistiendo en el análisis de adivinanzas, nos encontraríamos con casos en los que se presenta la *descripción* del objeto, ya en su *aspecto externo*. ya destacando algún *rasgo distintivo*; o explicando la *trayectoria* de su transformación o planteando una *contraposición* de características que desemboca en una *paradoja*. La clasificación, sin duda, no está acabada(8).

(8) CERVERA, J.: *La literatura infantil...*, pp. 97-102.

Pero además, en las adivinanzas en concreto aparecen elementos cuyo único fin, desde el punto de vista formal, es cerrar la estrofilla esbozada, y desde el punto de vista semántico crear desorientación para dificultar el hallazgo de la respuesta o reorientar para facilitarla. José Luis GARFER y Concha FERNÁNDEZ reconocen paladinamente la presencia de estos elementos desorientadores y de camuflaje(9).

Por debajo de un puente (*a*)
va caminando gente, (*b*)
que no es gente, (*c*)
que es un bicho, (*d*)
que ya te lo he dicho. (*e*).

Está claro que la respuesta hay que buscarla en la asociación de las sílabas contiguas *va* y *ca*, lo que implica un juego básicamente fonético. Pero el verso (*a*) es desorientador, y los versos (*c*), (*d*) y (*e*) cada uno cobra una función distinta. El (*c*) hasta cierto punto desorienta, ya que con el (*a*) y con el (*b*) establece una relación caprichosa. El (*d*) y el (*e*) en realidad reorientan, al situar la identidad, (*d*), y al anunciar que ya se ha dicho, (*e*).

La *organización psicoafectiva*, sin duda, tiene apariencia menos concreta. Pero está dotada de gran fuerza motivadora y de atracción. De hecho actúa en todo tipo de rimas, de poemas, de adivinanzas, de trabalenguas, de juegos y de cuentos que le gustan al niño. Es, sin duda, la más determinante, aquella hacia la que tiende el escritor en todos los casos, incluso cuando desconoce el resto de los mecanismos lingüísticos del niño.

Pero es la que menos se puede racionalizar y explicar. A veces sólo puede exhibirse un argumento en su favor: gusta, *porque sí*, que es la suprema razón del niño, cuando no sabe formular otra; pero está llena de razón.

El lenguaje utilitario y el lenguaje artístico

La clasificación de los lenguajes se justifica por las variedades estilísticas que adopta el sistema lingüístico en cada caso.

Destinado cada uno de ellos a usos y medios distintos, lo importante es que estén de acuerdo con los objetivos que se proponen los autores. La aceptación por parte de los lectores determinará la medida del acierto en la elección en cada ocasión.

El lenguaje utilitario se caracteriza por potenciar su función de herramienta, por consiguiente tiene que ser un lenguaje normativo cuyas cualidades se cifran principalmente en la claridad, la precisión y la sencillez, para cumplir su objetivo fundamental que es la comunicación. En él no tienen cabida la ambigüedad ni el equívoco. Es el lenguaje

(9) GARFER, J. L. y FERNÁNDEZ, C.: *Adivinancero popular español.* – Fundación Banco Exterior. Madrid, 1987, p. 13.

de la lógica y, en consecuencia, de la comprensión uniforme por parte de todos.

El lenguaje artístico se sitúa en el extremo opuesto. Es el lenguaje producido por el juego y la creación, y, aunque una de sus características sea la ambigüedad, no se quiere decir que persiga la confusión en la mente del lector, sino la polivalencia, razón por la cual el receptor pasa a incorporarse al proceso creador. Es la comunicación a niveles más profundos.

Por otra parte, es evidente que el contenido de un mensaje puede ser transmitido por el lenguaje utilitario y por el lenguaje artístico, sin variar en su fondo, pero los efectos producidos en el receptor serán distintos. Lenguaje artístico, lenguaje literario, lenguaje lúdico, lenguaje creador o poético, con ligeros matices, quieren significar lo mismo. Su característica común es la desviación de la norma, presidida por lo que llamamos estilo.

En la literatura infantil el lenguaje artístico adquiere importancia singular, ya que hay que relacionarlo constantemente con los niveles de lenguaje en que se mueve el niño, es decir con los diferentes grados que están a su alcance en cada caso.

Si no se tienen en cuenta estos niveles, las dificultades de captación por parte del receptor pueden impedir la comunicación. Aunque hay que recordar que además de la comunicación, el lenguaje artístico o literario persigue otros efectos como el placer, la emoción, el despertar la imaginación, la sensibilización ante determinadas situaciones... Entonces, en la literatura infantil, la consecución del lenguaje literario adecuado reviste extraordinaria trascendencia y, a veces, extrema dificultad.

Los contenidos constituyen tan sólo la información nuclear, y, a menudo, son conocidos de antemano por el lector o por el oyente. El contexto literario que los rodea, por tanto, está llamado a provocar las vivencias objetivo de la creación artística.

No puede pretenderse que toda obra esté escrita en el mismo nivel lingüístico del receptor, de todo receptor. Esto, además de imposible, sería empobrecedor. El autor, si realmente pretende educar a sus lectores, debe administrar su lenguaje de forma que siempre suponga una elevación del nivel lingüístico del lector. Pero, eso sí, un nivel que el lector pueda asimilar y que no le cree especiales dificultades.

Asegurar la comprensión es fundamental, pero aumentar la sensibilidad del lector por el lenguaje y regalarle nuevas adquisiciones es otro de sus deberes. Y esto se conseguirá si además de comprender la obra, les gusta, y en ella encuentran sorpresas lingüísticas gratas capaces de estimularles en el conocimiento de la lengua.

El lenguaje artístico presente en una obra no difiere en lo fundamental del lenguaje utilitario. Es evidente que las palabras y construcciones que utilizan ambos pertenecen a la misma lengua. Esto es especialmente válido para la literatura infantil. Un análisis superficial del

lenguaje de la literatura infantil. nos llevará a concluir que el lenguaje utilitario tiene presencia indiscutible en el cuento, la novela y el teatro, mientras que el lenguaje artístico se refugia preferentemente en la poesía. Prueba inequívoca de ello es que cuando el lenguaje utilitario invade los poemas hablamos de prosaísmo.

La voluntad de expresión unívoca y de comunicación es superior en el lenguaje utilitario frente al espíritu lúdico del artístico que busca la multivocidad y la belleza. ¿Cuál es entonces la diferencia esencial entre el lenguaje utilitario y el artístico? Frente a la precisión y claridad de uno, nos encontramos con la polivalencia y ambigüedad del otro; frente a la intención denotativa estática, con el empeño connotativo dinámico; frente a la funcionalidad, la gratuidad y el divertimiento.

Roger VAILLAND lo ha definido maravillosamente extendiéndolo al arte en general: «Cuando el lenguaje no sirve ya para dar órdenes o para describir; el color para camuflar; la casa para vivir; la planta para alimentar, entonces comienzan el poema, la pintura, el palacio y el parque» (10).

El niño capta y valora el lenguaje poético en la medida en que lo siente como vida de la que puede apropiarse mediante el juego. Esta es la razón de su preferencia. En un planteamiento expresivo el lenguaje poético se presenta como síntesis cargada de imágenes. A la comprensión de la forma responde con la concentración de imágenes. En ello reside su llamada a la fantasía, necesaria para interpretar de diversas formas la realidad.

¿Quiere esto decir que en la prosa del cuento, de la novela y del teatro no cabe el lenguaje artístico? Por supuesto que no. El toque artístico está presente en el más utilitario de los lenguajes empleados en la literatura. Aunque utilitario, en gran parte de esta prosa no debe descartarse el toque poético en las breves descripciones, ni la implicación subjetiva del lector en las narraciones, ni los elementos fáticos en los diálogos. Se trata de una prosa calibrada y sobria, pero expresiva, en la que junto a los elementos objetivos, claros y comprensibles, tienen que estar presentes los recursos psicoafectivos. Y los propios contenidos, a menudo fantástico-realistas, demandan este tipo de lenguaje.

La presencia de fórmulas consabidas, las reiteraciones expresivas y afectivas, las palabras y giros apropiados... todo ello puede constituir un cúmulo de materiales extraídos del lenguaje utilitario. Pero en su modo de empleo y combinación, incluso en un discurso de tinte utilitario, se asegura el triunfo del lenguaje artístico.

El lenguaje figurado y el niño

Todo lenguaje figurado, como es sabido, supone una *desviación* de la norma que preside el lenguaje utilitario o simplemente comunicati-

(10) VAILLAND, R.: *Le regard froid.* – Gallimard. París. Citado por HELD, J.: *Los niños y la literatura fantástica.* – Paidós. Barcelona, 1981, p. 160.

vo. Pero la literatura infantil, en atención al niño, tiene una *orientación intencional* para conseguir que el niño sea su receptor natural.

El problema se plantea en torno a la compatibilización de estas dos exigencias. ¿No supondrá la orientación intencional un esfuerzo de acomodación a la norma, como sucede, por ejemplo, con el denominado *lenguaje bebé*? La objeción puede ser válida, en cierta medida, con los niños muy pequeños en sus primeros estadios de adquisición del lenguaje. Pero no deja de sorprender que algunos psicolingüistas consideren la función poética del lenguaje simultánea a la función apelativa. Como tampoco deja de sorprender que el niño que empieza a hablar celebre alborozadamente que se le cante

Cinco lobitos
tiene la loba...

La sorpresa disminuye si distinguimos la situación comunicativa de la situación lúdica. Nadie imaginará que un niño de dos años sepa lo que son *lobos*, que capte el significado de *cinco*, y que entienda cómo están *detrás de la escoba*. El niño se ríe ante la sonoridad de las palabras, ante los gestos que las acompañan y porque se le produce, probablemente, un reflejo condicionado ante una situación agradable que se repite.

No hace falta argumentar que existe un punto de confluencia entre la *desviación* de la norma y la *orientación intencional*. Baste reconocer que ambas tendencias concurren en la producción de un tipo de literatura en la que lo lúdico está por encima de lo racional. Por la misma razón le gustan al niño los estribillos de canciones que no significan absolutamente nada, pero que sirven para jugar.

Situados en este plano, hay que admitir que el niño carente de estudios literarios, en cuyos rudimentos se inicia hacia los 12 y 13 años, no tiene capacidad para definir el lenguaje figurado ni el comunicativo, aunque los distinga por intuición. Y valore el deleite que le produce el figurado.

Este gusto incipiente por el lenguaje figurado no significa que los contenidos, por ejemplo, de una narración le resulten indiferentes, como podría deducirse de una concepción meramente esteticista. Los contenidos interesan por sí mismos y por otras razones, como la conexión con los problemas del niño, mientras que el estilo de exponerlos apunta directamente a la sensibilidad estética, y, por esta razón, su impresión en el niño lector u oyente ha de ser mayor. La información se produciría igual sin el revestimiento literario; pero éste acerca a vivencias más profundas del hecho.

La belleza formal está determinada en gran medida por el lenguaje figurado, y éste, lógicamente, condiciona la comprensión del texto literario a la capacidad asociativa del niño. Aquí se sitúa el principio de la formación literaria del niño, labor que, naturalmente, discurre por los cauces de la intuición y el deleite mucho antes del estudio programado; labor que no resulta tan difícil como pueda parecer, si se

toma en consideración lo que hemos llamado la aproximación lúdica a la literatura infantil(11).

Muchos autores y educadores están preocupados por la comprensión del vocabulario. Es lógico que un texto cuyo léxico exija consulta permanente esté destinado al abandono. Pero el autor ha de estar convencido de dos circunstancias insoslayables: por una parte no puede aspirar a que todos los niños lectores conozcan a priori todas las palabras que él escribe. Las experiencias de vocabulario restringido y dosificado por edades rozan la utopía.

Por otra parte, entre los admisibles objetivos educativos de la literatura infantil se cuenta la maduración lingüística. El autor, por tanto, ha de conocer fórmulas léxicamente enriquecedoras del lector y emplearlas. Debe situar a sus lectores en una vía de progreso que aumente el dominio activo del vocabulario en el niño sobre el pasivo. Y, a la vez, ensanche el pasivo por los mecanismos de reflexión sobre el lenguaje que ha de suscitar.

Ante el lenguaje figurado hay que tener en cuenta las reacciones del niño. Si éste lee una palabra, en el lenguaje denotativo, antes desconocida para él y la entiende, la incorpora a su vocabulario e incluso empieza a usarla, lo cual supone acrecentamiento del dominio activo. Pero ante el lenguaje figurado procede de forma distinta. A menudo el niño entiende una metáfora, y la traduce a su lenguaje, y cuando podría usarla, emplea la traducción y no la metáfora. Aquí ha aumentado su dominio pasivo, pero no el activo. Le sucede lo mismo ante algunos chistes. Los entiende y se ríe. Pero al intentar *contarlos*, los *explica*, con lo cual desaparece el doble sentido o lo sorprendente de la situación. El niño que oye que ha caído un *mar de agua*, si lo entiende, luego dirá que ha llovido mucho.

Respecto a la comprensión de las figuras empleadas en los textos, las opiniones son diversas. Figuras basadas en el sonido de las palabras, tales como las denominadas *de palabra* o *de dicción*, especialmente las producidas por repetición y combinación, están al alcance del niño, si no en cuanto a la comprensión propiamente, sí en cuanto a los efectos que producen; en especial, divierte el aspecto lúdico que toman. La reduplicación, la concatenación, el retruécano o la aliteración no le pasarán por alto.

En cuanto a las *figuras de pensamiento* ya resulta más difícil. Su valoración implica penetración en el texto y sobre todo conocimiento previo de la existencia de tales figuras. Es posible que le divierta la *enumeración* cuando se trata de acumulación de nombres o de verbos, porque entonces se parecerá para él a alguna de las rimas y retahílas que conoce o con las que juega.

Los *tropos* se sitúan en un plano superior de comprensión. Plantean dificultades para entender llanamente su significado, siempre que, naturalmente, no se presenten bajo la forma de expresiones lexi-

(11) Ver capítulo 13.

calizadas, de uso corriente y muy plásticas, como por ejemplo la metonimia «le entró el sol en la cabeza», de causa por efecto, por «tiene una insolación». Este caso será para él una concesión al animismo más que a la retórica. O la sinécdoque de número determinado por indeterminado, doblada de hipérbole, «te lo he dicho mil veces», por «te lo he dicho muchas veces».

La *metáfora* se ha tomado como piedra de toque de esta comprensión. Para Juan Carlos MERLO la oportunidad de la metáfora en la literatura infantil es superior a la de la comparación. Según él, antes de los seis años el niño no entiende la comparación que, «con su juego lógico de términos análogos», le exige un análisis superior a su preparación. En cambio, «si algo ha de comprender el niño con facilidad y con placer es la metáfora», incluso «la metáfora pura», ya que la usa «desde pequeño en su actividad nominadora»(12).

MERLO discrepa en esto de Samuel GILI GAYA, para quien la comparación está presente en el niño con anterioridad a su escolarización, comparación que abarca no sólo a actividades y pertenencias, sino también a las cosas entre sí. Tomando ejemplos citados por el propio GILI GAYA, el niño no sólo dice: «Yo como más que tú», sino también: «Papá tiene una cabra que es como una vaca»(13).

Por eso vale la pena sugerir que la metáfora que, según MERLO, precede a la comparación en la mente del niño, tal vez sea la metáfora lexicalizada que no crea el niño, sino que la recibe del adulto: *las patas* de la mesa; *el lomo* del libro; *el pie* de la lámpara... Cabe suponer que ante otros tipos de metáfora, y sobre todo ante la metáfora enigmática, el niño se encontrará desarmado, igual que le sucede a menudo al adulto(14).

Las aserciones de MERLO reclaman otra puntualización: si aceptamos como metáfora la nominación por parte del niño de los productos de su juego imaginario, gracias al cual una *lata* se convierte en *coche;* un *palo* entre las piernas, en *caballo;* o un *rincón* acotado, en *castillo*, entonces sí que tendremos que admitir el uso de la metáfora por parte del niño. Aunque quede por aclarar su prioridad respecto a la comparación. Aquí la metáfora se inserta en el juego simbólico.

La comparación descriptiva, cuantitativa y cualitativa parece lógico que sea un recurso de comprensión lingüística hasta el punto de aclararle el significado de algunas palabras. Cualquier comparación puede ser una explicación ilustrativa para el niño, siempre que recurra a términos concretos y verificables por su experiencia. Tener los ojos *como platos* parece llevar implícito que son *grandes* como platos. Decir de un personaje que es *como un enano*, está claro que es aludir a su escasa estatura. El niño está preparado para comprender y usar estas

(12) MERLO, J. C.: *La literatura infantil y su problemática.*—El Ateneo. Buenos Aires, 1976, p. 97.

(13) GILI GAYA, S.: *Estudios de lenguaje infantil.*—Vox. Barcelona, 1972, p. 93.

(14) Ver CERVERA, J.: «Problemas de la literatura escrita para niños». En AA. VV.: *Literatura infantil.*—Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1990, pp. 79-80.

comparaciones, sobre todo si ha recibido con anterioridad cuentos orales, en cuya narración la palabra va subrayada y aclarada, entre otros recursos, por el gesto, la entonación y la repetición.

Parece evidente que la comprensión de las siguientes comparaciones, presentes en unos poemas, depende no de la propia comparación, sino del vocabulario utilizado.

Ese borriquillo
que mueve la noria,
– los ojos vendados,
igual que una momia...

Joaquín González Estrada

resulta comprensible, si el niño entiende los términos *noria* y *momia*, éste en comparación con el borriquillo.

Lo mismo cabe decir de los dos términos subrayados en los siguientes versos que coinciden con los de la comparación:

Ese perro *dálmata*
parece un *seis doble*,
pero a cuatro patas.

Joaquín González Estrada

¿Puede decirse lo mismo de la metáfora con que se inicia esta seguidilla del mismo autor, aunque el niño entienda separadamente los términos clave de la misma?

¿Qué dolor te ha mordido,
galope blanco,
que a los chopos del río
vas deshojando?(15).

Es más. ¿El verso siguiente –*galope blanco*– no es otra metáfora que viene a complicar la comprensión del texto?

La misma relación, entre comparación y metáfora, podría establecerse entre los siguientes ejemplos de Carlos MURCIANO.

La mujer del carpintero
ha tenido un niño rubio
que brilla *como un lucero*.

Detrás de la niña,
las alas plegadas,
un ángel de lumbre
la mira y la guarda(16).

La lengua de la literatura infantil

Pensar que la literatura infantil ha de tener un lenguaje característico es tan lógico como reconocer que la literatura mística o el libro de caballerías cuentan con el suyo. Cosa muy distinta es que podamos

(15) GONZÁLEZ ESTRADA, J.: *Monigote pintado*. – Miñón-Susaeta. Valladolid, 1982.
(16) MURCIANO, C.: *La rana mundana*. – Bruño. Madrid, 1988.

definir las propiedades de este lenguaje. Nos faltan estudios monográficos, concretos suficientes, para poder establecer con seguridad unas líneas de trabajo rigurosas. Y, sin embargo, parece fundamental este reconocimiento, si se admite con WELLEK y WARREN que «toda obra literaria es simplemente una selección hecha en una lengua dada»(17).

Algunas muestras pueden calificarse como lenguaje específico de la literatura infantil. Son fórmulas estereotipadas y recursos fáticos, principalmente presentes en el cuento de tradición oral, en algunas rimas y en el tebeo(18). Pero difícilmente se juntarán coincidencias suficientes para concluir que existe un lenguaje específico de la literatura infantil, válido y compartido por los distintos géneros y manifestaciones.

A lo largo del siglo XIX y en buena parte del siglo XX, hay que destacar dos tipos de literatura. Una ostensiblemente didáctica, en la que cuesta rastrear estilo y lenguaje propios, ya que, como se ha dicho, carece de aliento literario. Otra que da lugar a una brillante novelística de aventuras, base de la futura literatura juvenil, más cercana a la literatura de adultos. Esta entronca más con esta literatura que con la de los niños.

Las dificultades para determinar las líneas maestras del lenguaje literario infantil se prolongan hasta nuestros días, momento en el que la proliferación de traducciones, exteriores e interiores, el cultivo aplastante de la narrativa con ausencia casi total de poesía y teatro impiden cualquier intento global de definición. A pesar de esto urgen estudios significativos sobre obras o períodos representativos, única fórmula para contar con datos contrastados.

Con todo cabe discurrir sobre la realidad de la literatura infantil y su relación con la lengua.

Puede hablarse incluso de un cambio de perspectiva. Mientras la literatura en general contribuye a la creación de la lengua, la literatura infantil contribuye a que el niño penetre en el conocimiento de la lengua y descubra en ella aspectos y facetas oscurecidos por la rutina. Esto se plantea en un período en que la adquisición de la lengua es una de las actividades concomitantes de su desarrollo psíquico.

La morfología de la lengua, vista con ojos nuevos, es campo abundante en aspectos sorprendentes fácilmente detectables. «Las palabras no sólo tienen un significado, sino que evocan voces afines en sonido, sentido o derivación, y hasta vocablos que se contraponen y excluyen»(19).

Pese a las clasificaciones de homónimos, antónimos, sinónimos, parónimos... la gramática es impotente para destacar relaciones entre palabras que el espíritu lúdico puede subrayar con ventaja.

---

(17) WELLEK, R. y WARREN, A.: *Ob. cit.*, p. 207.

(18) CERVERA, J.: *Otra escuela.* – S. M. Madrid, 1977, pp. 97-101. GUBERN, R.: *El lenguaje de los comics.* – Península. Barcelona, 1979.

(19) WELLEK, R. y WARREN, A.: *Ob. cit.*, p. 209.

La oposición formal entre masculino y femenino está presente en muchas voces que no guardan relación con su significado:

arco / arca
aro / ara
barro / barra
caballo / caballa
cero / cera
caso / casa.

Hay ejemplos, suficientes y elocuentes, para demostrar que la sorpresa brota con facilidad y es variada.

En otros ejemplos

barco / barca
farol / farola
peso / pesa...

la relación semántica es mayor.

Los sustantivos derivados de verbos también ofrecen sorpresas y contradicciones. El que *llora* mucho es *llorón*, pero el que *lee* mucho no es *león*, ni el que *canta* mucho es *cantón*...

En casos como los citados y otros muchos la morfología, la fonología y la semántica concurren en la formación de palabras cuya singularidad, ejemplar e inquietante, no le debe pasar por alto al joven lector. Aquí se abre un campo inexplotado para el lenguaje artístico y lúdico, así como una fuente de atracción.

El atractivo de los efectos fónicos es uno de los recursos tradicionalmente más empleados en la prosa. Los dísticos se emplean como encabezamientos o conclusiones de narraciones cortas, las aposiciones asonantadas para latiguillos identificadores y caracterizadores de los personajes...

Estos recursos fónicos adquieren su efectividad cuando se realiza la lectura en voz alta. La presencia del ritmo y la eufonía ejerce su atractivo sobre el lector. El sonido pasa a veces a suplantar al significado, sobre todo en poesía. La presencia de versos exclusivamente rítmicos en composiciones poéticas infantiles tiene siempre objetivos lúdicos —estribillos, convergencias— y, naturalmente, tiene sus límites, si se quiere alcanzar coherencia y valor significativo en la composición, ya que el puro sonido no constituye creación literaria, sino musical.

Eufonía y cacofonía son términos opuestos, pero literalmente útiles. La eufonía se ve reclamada por la poesía, sobre todo, y por la prosa, especialmente en fragmentos descriptivos y narrativos. Mientras que la cacofonía, debidamente dosificada en el lenguaje, es excelente recurso caracterizador, sobre todo en la prosa y en el teatro.

En todos estos casos los aspectos fónicos no se disocian de los semánticos, y la lengua española posee registros suficientes para responder a situaciones variadas con exigencias concretas de expresividad.

Las onomatopeyas constituyen un conjunto de recursos tipificados y lexicalizados que se deben emplear y respetar en sus formas autóc-

tonas. En traducciones y en tebeos las onomatopeyas tradicionales se ven a menudo desplazadas por otras de grafías anómalas y procedencia foránea, costumbre naturalmente vitanda. Sin salir de los límites fónicos de la lengua española, hay posibilidades para crear tanto onomatopeyas circunstanciales como asociaciones de palabras efectistas, expresivas y novedosas. Aunque la acumulación de expresiones desconocidas dificulta la comprensión para lectores poco avezados.

La prosa rítmicamente equilibrada empuja a la lectura fluida, subraya peculiaridades, enlaza unas frases con otras, establece gradaciones y paralelismos y organiza el discurso de forma atractiva. No debe confundirse la prosa rítmica con el isosilabismo, ni con los versos disfrazados de prosa o esparcidos entre sus períodos.

Esta prosa rítmica se distancia del verso igual que de la poesía corriente. El verso tiene exigencias métricas y sonoras insoslayables, sobre todo cuando se trata de poesía para niños. La prosa rítmica, por su parte, presenta una cierta regularidad en la distribución de acentos sin caer en la monotonía del isocronismo. Porque uno de sus atractivos es la variedad con que van alternando sus períodos rítmicos, conseguidos más a través de la distribución de acentos y de figuras sonoras que de la cadencia, que la aproximaría a la rima y a la asonancia.

La prosa rítmica no deja de ser prosa, pero con otra dimensión particular que tampoco obliga a la permanencia ni a su prolongación indefinida, sino que es un recurso más de exorno dentro de las posibilidades lingüísticas.

Imitación, fantasía y pedagogía

Durante mucho tiempo la teoría de la literatura se ha planteado una cuestión discutida: si el escritor, y especialmente el poeta, ha de imitar o no la realidad, y en qué medida y dentro de qué límites debe situarse la fidelidad a la realidad o el distanciamiento y transformación de la misma.

Las posiciones sostenidas a lo largo de la historia son sobradamente conocidas.

Para PLATÓN *mímesis* toma dos significados fundamentales: por una parte es un divertimiento a través del cual el artista reproduce la apariencia de las cosas y no su verdad profunda; por otra, la imitación es el resultado de una exigencia humana de expresar la realidad circundante por medio de imágenes.

Para ARISTÓTELES la imitación interviene en la génesis de la poesía. Pero esta imitación no es una representación fiel y pasiva de los aspectos sensibles de la realidad, ya que la mímesis aprehende lo universal de las cosas.

Pese a sus diferencias, PLATÓN y ARISTÓTELES coinciden en reconocer que toda obra de arte mantiene relación con la realidad.

Así, la poesía se define en términos de imitación hasta mediados del siglo XVIII en que se pone en cuestión el carácter imitativo de todas las artes. Sólo la pintura y la escultura se consideran imitativas. Frente a ellas, la música y la arquitectura se sitúan en el extremo opuesto, y la poesía adquiere condición híbrida ya que sólo copia a la naturaleza cuando el lenguaje poético imita sonidos o movimientos. Incluso se llega a afirmar que sólo la poesía dramática es propiamente imitativa, porque sus palabras imitan las de los personajes.

La creciente importancia atribuida a la personalidad del artista reduce el papel de la imitación en la creación. Así, el ideal poético deja de consistir en la imitación de la naturaleza para transformarse en la *expresión* de los sentimientos del poeta. La poesía deja de ser el reflejo de la realidad objetiva para convertirse en la manifestación de la interioridad del poeta.

Con el romanticismo el concepto de creación adquiere sentido absoluto y la poesía deja de intentar describir el mundo; ni siquiera pretende expresarlo. Persigue crearlo. La poesía pasa a ser así la verdadera realidad. Desde el romanticismo al modernismo la creación poética se caracteriza por su libertad y por el rechazo de los modelos de la realidad.

Se pone de relieve el poder del artista para disponer de las palabras y sus formas según su propio genio.

La estética moderna llega a rechazar las teorías de la imitación, aunque toda obra literaria debe mantener relaciones con la realidad. Relaciones que no han de ser de semejanza ni de subordinación, sino que caen en el ámbito del símbolo y de la imaginación, puesto que la palabra es una simple sustitución convencional de la realidad designada. Aquí empieza la metamorfosis que la creación impone a las cosas a través de la interioridad del artista.

¿Exige la literatura infantil alguna modificación a este planteamiento general?

Esta pregunta sólo puede responderse, si tenemos en cuenta la personalidad del niño receptor. Considerada su relación con la literatura, habrá que destacar tres circunstancias:

1.º Las limitaciones del niño en el conocimiento del lenguaje no sólo se cifran en aspectos léxicos y morfosintácticos, sino en la naturaleza propia del texto literario, cambiante, calidoscópico y hasta engañoso.

2.º La reducida capacidad de connotación del niño a causa de sus escasos conocimientos y experiencias que lo circunscriben a una realidad cercada por su propio yo, un yo incipiente y en desarrollo.

3.º Las restricciones que operan sobre la imaginación del niño. «La imaginación depende de la experiencia y la experiencia del niño se va acumulando y aumentando paulatinamente con hondas peculiaridades que la diferencian de la experiencia de los adultos» (20).

(20) VIGOTSKI, L. S.: *La imaginación y el arte en la infancia*. – Akal. Madrid, 1982, p. 39.

No se trata de reconocer que la imaginación del niño es menos amplia y menos rica que la del adulto, aunque sea mayor su espontaneidad para manifestar sus fantasías, sino de plantearse el hecho de que el autor, al crear para el niño, ha de poner su propia imaginación al servicio de la del niño, que no sólo difiere de la suya cuantitativamente, sino cualitativamente también.

De ahí que la literatura que busca al niño como receptor, a los supuestos de imitación y fantasía tiene que añadir la dimensión pedagógica, inconfundible con la didáctica. Por consiguiente la literatura se transforma para el niño en la ocasión de ponerse en contacto con infinidad de experiencias —literarias, naturalmente— que enriquecen su limitada experiencia vital, experiencias sugeridas y soñadas, pero no vividas.

Las matizaciones que la imitación literaria impone a la realidad y las transformaciones a que la somete permitirán al niño verificar la realidad bajo otros puntos de vista. Mediante la literatura se introduce el sueño en el plano de la realidad, lo que obliga a comparar realidad con ficción, y, en consecuencia, se despierta la conciencia crítica que potencia la madurez. Este cotejo de la presentación literaria de los objetos con los objetos mismos conduce a descubrir matices nuevos y a destruir las representaciones estereotipadas de la realidad, tan frecuentes.

El léxico se enriquece cuantitativamente, sin duda, pero sobre todo cualitativamente, por la intención que llevan en cada caso las palabras, a menudo distantes de la función denotativa, lo que provoca un frecuente redescubrimiento de la palabra en su contexto y en las razones de su uso. Este es un hecho perfectamente comprobable en el contacto con la literatura escrita. Robert ESCARPIT considera que el medio más eficaz para corregir y superar el «martilleo» publicitario de lo audiovisual se cifra en la publicación y lectura de libros, lo que permite elaborar ideas(21).

La literatura no se ofrece al lector como un documento. Pero pese a que es fruto de ficción y con la imitación muy recortada, tampoco se puede deducir que representa una falsedad. No debe tomarse como verdad objetiva, sino como verdad subjetiva. Hay que admitir que la literatura ofrece su verdad, una verdad que dimana de la creación y que se basa en su coherencia interna, que señala los límites a la imaginación. Incluso en el caso de la literatura del absurdo existe coherencia, y el absurdo también encierra su verdad, a menudo ignorada.

¿Existen riesgos de confusión en la mente del niño?

La cuentística tradicional utiliza fórmulas distanciadoras: «Erase una vez...». «Hace muchos, muchísimos años...». «En un lugar muy lejano...». «Y va de cuento...». Todas ellas limitan la veracidad de la narración que sigue.

Una de las cuestiones espinosas reside en la relación entre cuentos y religión, ya estudiada(22). Cuentos, leyendas, mitos, relatos bíblicos

(21) ESCARPIT, R.: *Escritura y comunicación.* – Castalia. Madrid, 1975, p. 135.
(22) Ver capítulo 1.

tienen a menudo puntos compartidos: presencia de lo maravilloso y transmisión de principios morales.

A esto hay que añadir que el elemento religioso, incluso con alusión bíblica, aparece en algunos cuentos. Los hermanos GRIMM tienen cuentos que empiezan así: «Hace mucho tiempo, cuando Dios andaba todavía por la tierra, El y San Pedro se detuvieron una noche en casa de un herrero...». Otro empieza: «En tiempos remotos, cuando el Señor aún solía andar por la tierra entre los hombres, una vez se sintió cansado y le sorprendió la noche sin que pudiera encontrar ninguna posada...».

Interdisciplinariedad esencial

Hablar de literatura es hablar de textos. Y el texto es una realización comunicativa compleja. En el juego de la codificación y descodificación, es decir, tanto en la actividad del autor para su emisión, como en la del niño para su recepción, intervienen más elementos que los estrictamente lingüísticos que se entretejen en el texto. Así, la palabra texto, según la atinada observación de Harald WEINRICH, nos recuerda, por etimología, su significado original de *tejido*(23). Esto explica que entre el significado original de las palabras en el código y su significado en el texto haya diferencias que implican matices importantes. Entonces aparece lo que globalmente recibe el nombre de literatura. Podemos afirmar ya, sin miedo a error, que en el texto como realización artística se integran dos elementos imprescindibles: la lengua y la literatura. La lengua regida por la gramática, y la literatura animada por el arte. Pero hay que reconocer que el componente lengua puede mirarse como bastante fijo, mientras que el componente literatura aparece variable, calidoscópico, hasta el punto de que cada vez que se use el término literatura habrá que precisar cuál es la acepción escogida, cuáles son sus matices significativos y cuáles los componentes que, a su vez, se le atribuyen.

Pero, dado que los textos son portadores de significado humanístico, si por cuestiones de método reducimos la función de la literatura en el texto a la ordenación de la lengua con finalidad artística, habrá que pensar en la necesidad de considerar la presencia de otros componentes en el texto literario. En consecuencia hay que concluir, con Arturo MEDINA, que «el discurso literario ha de ser enfocado bajo cuádruple medida: lengua, literatura, vida, sociedad»(24).

Así, el análisis de cualquier texto literario, desde el punto de vista pedagógico, nos lleva a la conclusión de su interdisciplinariedad. Y, desde el ángulo de la teoría de la literatura, plantea un problema de proporción en la cantidad y en la calidad de estos cuatro componentes, cuya presencia en el texto literario se nos impone con claridad absoluta.

(23) WEINRICH, H.: *Lenguaje en textos.*—Gredos. Madrid, 1981, p. 11.
(24) MEDINA, A.: *Didáctica de la lengua y la literatura.*—Anaya. Madrid, 1989, p. 513.

Al buscar afinidades entre los componentes, la lengua y la literatura se sitúan en el platillo de la expresión; la vida y la sociedad se agrupan en torno a los contenidos. Si el fiel de la balanza se inclina hacia el platillo de la lengua y la literatura, se puede caer en el ejercicio puramente filológico, especulativo y hasta erudito, aspectos necesarios, pero no exclusivos en el estudio del texto, y menos si se trata de literatura infantil. Por el contrario, un peso excesivo concedido al binomio vida y sociedad, arrastra inexorablemente al didactismo, con merma segura del conjunto literario marcado por el equilibrio entre los componentes. Este reconocimiento adquiere capital importancia cuando se trata de valorar la literatura infantil.

Esta, a veces, se ha destacado erróneamente como mera ocasión de diversión y entretenimiento. Se le ha querido prestar un gran favor cuando se la ha situado en el ambiente del instruir deleitando, de Comenio, en busca de un pretendido equilibrio en el que lo lúdico apareciera como cebo capaz de hacer tragar el anzuelo de la instrucción que emergía como fundamental. La exageración de este supuesto ha conducido a la instrumentalización y manipulación de la literatura infantil al servicio de determinadas concepciones ideológicas o sociopolíticas. Afortunadamente, en la actualidad, la literatura infantil se afianza cada vez más en su objetivo bien definido: responder a las necesidades del niño. Este es el papel que se le ha descubierto en el conjunto de la literatura. Esta singularidad dentro del ámbito general de la literatura determina su importancia, porque dar respuesta a necesidades íntimas que se le plantean al niño, pero que éste es incapaz de formular, pese a la urgencia de encontrarles solución integrada, supone actuar sobre su inconsciente. Las actuaciones de la literatura infantil sobre el niño no son evaluables, y sus resultados, difíciles de precisar, en cuanto al momento de su aparición, en cuanto a sus fórmulas útiles, en cuanto a su intensidad y en cuanto a su sentido. Los objetivos del estudio de la literatura infantil no pueden limitarse, por tanto, a los ámbitos lingüístico y literario. Los aspectos vitales y psicosociales adquieren extraordinario relieve. La autonomía de la literatura infantil debe ser reconocida necesariamente.

Angelo NOBILE, con un planteamiento parecido al de Arturo MEDINA, que aquí se ha pretendido aclarar y explicar, defiende que cualquier aproximación a la literatura infantil debe ser multidisciplinar y debe lograrse a través de una constante óptica psicopedagógica. Así se perfilan cada vez más las bases para una teoría de la literatura infantil. Siguiendo a T. BRESSAN destaca un componente estético-literario, un componente psicoevolutivo y un componente ético-pedagógico(25).

La enumeración de estos componentes no aporta matices distintos a lo dicho hasta ahora. Pero sí proporciona una precisión sobre el estado del niño que a D'AMELIO le ha de parecer grandemente ilustra-

(25) NOBILE, A.: *Letteratura giovanile.* – Editrice La Scuola. Brescia. 1990, p. 58. BRESSAN, T.: *Sentieri di luce.* – Astra. Trieste, 1984, pp. 44-60.

tiva, puesto que para él la literatura infantil es «literatura concebida o apta para sujetos en edad evolutiva»(26).

Si nuestra definición pretendía especialmente describir y abrir la puerta al inventario, incluyendo y excluyendo lo que debe ser identificado como literatura infantil, previo el cumplimiento de requisitos indispensables, la aportación de D'AMELIO, pese a la imprecisión de su contenido, se compensa con la sugerencia de los objetivos implícitos en su dimensión netamente psicológica.

Las líneas directrices para una teoría de la literatura infantil aparecen claramente diseñadas sobre la sólida base de la interdisciplinariedad.

(26) D'AMELIO, R.: *La «giovanilità» del libro dei ragazzi.* – Adriatica. Bari, 1976, p. 19.

III

LA INVITACION DE LOS GENEROS

Replanteamiento

La adscripción de las obras literarias a los géneros siempre plantea algunas dificultades. Pero «no reconocer la existencia de los géneros equivale a pretender que la obra literaria no mantiene relaciones con las obras ya existentes. Los géneros son precisamente esos eslabones mediante los cuales la obra se relaciona con el universo de la literatura» (1).

Los géneros, concebidos como la ordenación de las obras literarias en grupos de condición afín (LÓPEZ ESTRADA) o planteados como clasificación por tipos de organización o estructuras literarias (WELLEK y WARREN), sirven indudablemente para que el estudioso pueda ejercer no sólo una función nominadora, sino para que pueda establecer relaciones, semejanzas y diferencias que faciliten su estudio, comprensión y valoración. Pero tan importante o más que estas funciones es el análisis de los efectos que los distintos géneros producen sobre el lector, efectos diferentes que conviene tener muy presentes.

Tal vez por esto ORTEGA Y GASSET defiende que los géneros no son formas, sino temas radicales del ser humano que determinan una forma. En consecuencia, –según Northrop FRYE– el género concreto está determinado por las condiciones que se establecen entre el creador y su público, condiciones que estimulan la adhesión de éste.

Atendiendo a este auditorio, FRYE establece como géneros el *drama* (obras representadas), la *poesía lírica* (obras cantadas), la *poesía épica* (obras recitadas) y la *prosa* (obras leídas) (2).

Si a esta clasificación yuxtaponemos otras basadas en teorías diferentes, veremos que la imagen de la división helénica –épica, lírica y dramática– se amplía o se desdibuja, e incluso nos lleva a relativizar los géneros, puesto que existen otras formas intermedias y porque a menudo los géneros se entremezclan, por lo cual, Luis Alberto SÁNCHEZ, después de calificar a los géneros como «falacias», concluye que con éstos «no se trata de establecer una separación radical, sino una tentativa de orientación. No existe ningún género ni subgénero

(1) TODOROV, T.: *Introducción a la literatura fantástica*. – Buenos Aires. Barcelona. 1982. p. 15.

(2) TODOROV, T.: *Ob. cit.*, p. 20.

puros; todos se entremezclan, con predominio de uno, sin claudicación o entrega total de ninguno»(3).

En lo que coincide BOUSOÑO,(4), cuando reconoce que las diferencias entre géneros literarios no son esenciales, pero sí importantes, porque condicionan nuestra adhesión en cada momento.

Abundando en el tema, J. M.ª VALVERDE apostilla que «no hay relato que no sea dramático...», y, por otra parte, «todo lo dramático suena también líricamente». La distancia, concluye, «es sólo formal»(5).

Los géneros en la literatura infantil

Si la concepción de los géneros literarios resulta compleja y difícil de precisar en la literatura en general, más complicado resulta discernirlos en la literatura infantil. Y la aceptación del esquema básico tradicional —épica, lírica, dramática— debe servirnos más como punto de partida que como meta.

Si tenemos en cuenta que nuestra definición de la literatura infantil considera esencial la circunstancia de tener al niño como receptor, y que FRYE, entre otros, como se ha dicho, considera los géneros determinados por las condiciones establecidas «entre el creador y su público», habrá que concluir que la relatividad de los géneros en la literatura infantil tiene que encararse en su relación con el niño.

Esta relación no puede valorarse de acuerdo con los criterios del niño, que no los posee, ya que éste entra en contacto con la literatura, pero no la estudia. Pero el niño podrá apreciar diferencias formales entre unas manifestaciones y otras, y exteriorizar sus preferencias en la lectura de cuentos, en la audición de poemas recitados o en la contemplación de obras de teatro. Todo ello supeditado a un cúmulo de circunstancias superior al que puede determinar la elección en el adulto, según el momento, el ambiente o las posibilidades.

PETRINI destaca que en el siglo XVIII, alrededor del nacimiento de la literatura infantil, aparecen los motivos que luego se harán tradicionales: el cuento y la fábula, la narración de aventuras, la novela de costumbres, la novela moral(6).

Habrá que admitir, sin duda, clasificaciones provisionales y flexibles, por tanto mutables, según las circunstancias de desarrollo del niño y su progresivo contacto con la literatura. Esto es necesario no sólo para la estructuración del pensamiento del niño, sino también para hacer posible la relación de éste con el adulto, cuando tengan que hablar de literatura. Estas clasificaciones —adopción de denominaciones sería tal vez más exacto— ante el niño carente de estudios literarios, sólo pueden basarse en la imagen del texto observable por el niño. Pero cuidará el educador —padre, maestro, bibliotecario—

(3) SÁNCHEZ, L. A.: *Breve tratado de literatura general.* – Rodas. Madrid, 1972. p. 170.
(4) Citado por AMOROS, A.: *Ob. cit.*, p. 189.
(5) VALVERDE, J. M.: *Ob. cit.*, p. 37.
(6) PETRINI, E.: *Estudio crítico de la literatura juvenil.* – Rialp. Madrid, 1963, p. 49.

de que en su sencillez los términos empleados sean precisos y no necesiten corrección posterior.

Pese a lo superficial del procedimiento, el sistema resulta eficaz para distinguir, en su forma externa, la prosa del verso. Y en cuanto al modo de transmisión del texto, aparece clara la singularidad del teatro —distinto del cine y la televisión—, para cuya identificación pesa más este modo de transmisión que el hecho de estar en prosa o en verso.

Arturo MEDINA descarta, como otros, aplicar los géneros tradicionales a la literatura infantil, porque sus «parámetros no sirven para medir la literatura infantil». De la misma forma que elimina algunos, como la novela, la tragedia y el ensayo, por no considerarlos infantiles. Y admite, como nosotros, entre los géneros infantiles, al cine y al tebeo, a los que califica como «géneros fronterizos», «aunque en ellos no se logre la pureza estética de la lírica, la narrativa o la dramática»(7).

No obstante, la exclusión de la novela como género infantil, plantea dudas, puesto que en la actualidad se escriben muchos libros para niños con extensión superior a la del cuento y con estructura más cercana a la novela que al cuento.

Por todo ello, y dado lo ambiguo y cambiante de todas las formulaciones sobre el particular, conviene optar por una clasificación básica mínima, que R. L. TAMÉS,(8), cifra en narrativa, poesía y teatro. Y que tal vez gane en claridad si la dejamos en *cuentos*, poesía y teatro.

Cuentos es término tan difundido y de tan fácil identificación que, a menudo, los libros para niños reciben genéricamente el nombre de *cuentos*, como también se dice que el teatro para niños representa *cuentos*. Cabe precisar también que en la propuesta de TAMÉS la *narrativa* ha de incluir el cuento y la novela para niños; que la poesía *épica*, representada en lo infantil casi en exclusiva por el romance, a causa del verso, convivirá con la lírica bajo el epígrafe de *poesía*. Y en la elección del término *teatro* para designar a la dramática, se prefiere, como en lo anterior, el aspecto formal externo —aquí la puesta en escena— frente al proceso de creación.

Poner el acento sobre todo en la forma externa de las producciones para niños, sin duda propicia imprecisiones conceptuales, pero potencia claramente la observación de los propios niños. La reducción de la *prosa* a los cuentos y a las novelas no debe dejar fuera del alcance de los niños producciones tan significativas como la historia, la biografía, los relatos de viajes y curiosidades, los libros de miscelánea, las leyendas y tradiciones... o sea, todo lo que para algunos constituye la *prosa didáctica*, que no debe confundirse con los libros de texto, por

(7) MEDINA, A.: «Algunas consideraciones sobre los géneros literarios infantiles», en *Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*. — Madrid, 1986, n.º 1, pp. 16-19.

(8) TAMÉS, R. L.: *Introducción a la literatura infantil*. — Universidad de Santander, Santander, 1985, p. 18.

amenos que sean. En algunas de estas parcelas los niños actuales están poco atendidos.

Si tenemos en cuenta la definición globalizadora de literatura infantil, aunque nos limitemos a su manifestación escrita, habrá que encuadrar las rimas, las fórmulas de juego, las retahilas y recuentillos en lo que formalmente denominamos *poesía*. De esta manera, relativizando el contenido de tales versos, abriremos las puertas a todo lo que genéricamente denominamos juegos de raíz literaria. Mientras que las producciones que dan cabida a la imagen —tebeo, televisión, cine—, fuertemente marcadas por los medios de transmisión, colocarán al tebeo en una situación intermedia entre la narrativa y la imagen en movimiento. Esta, por supuesto, dentro de la dramática, es decir en su fase de *teatro*, del que el tebeo, a menudo, parece un apunte.

Las actividades creativas de los niños, o sea, la dramatización y la redacción de poemas y de cuentos, en las que la impronta de la actividad pedagógica destaca por encima de la creación literaria, es evidente que, a efectos de clasificación nominal, no ofrecen mayores dificultades al acogerse formalmente a la triple clasificación.

El contacto con los géneros

Aunque inicialmente el contacto de los niños con los géneros es espontáneo y carente de planificación, hay algunas matizaciones que vale la pena tener en cuenta.

a) Frecuencia e intensidad.

La impresión general es bastante conocida. Por vía oral, primero, y mediante lectura, después, el cuento es el género más fácil al contacto con el niño. En segunda posición hay que situar la poesía, gracias a los juegos con que se estimula al niño desde sus primeros años y gracias a las canciones. El teatro, como tal, es el género menos favorecido, si prescindimos de la televisión.

Pero son de notar las diferencias con que el niño entra en contacto.

El cuento, tanto oral como leído, implica siempre dependencia de otro, generalmente un adulto. La poesía, bajo la forma de rimas, adivinanzas y trabalenguas, si se confía a la memoria, reaparece con mayor autonomía al compás de los juegos. El teatro implica siempre contemplación de la acción de otros, salvo en el caso del juego dramático infantil.

b) El sello literario de los productos.

El sello literario salta a la vista en los juegos, poemas y canciones por la forma convencional que el verso imprime al lenguaje. La convencionalidad toma el vestido de fórmulas iniciales y finales en los cuentos. En el teatro la convencionalidad se confunde con el propio

lenguaje que busca la reproducción de la acción. Por ello mismo, en la televisión, que es la manifestación dramática más al alcance del niño, por su carácter realista —salvo en los dibujos animados— el sello literario queda más distante.

Hay que insistir, una vez más, en que, en cualquier caso, se trata de una aproximación a la literatura, sin el auxilio de conocimientos literarios.

c) La opción infantil para los contactos.

El niño tiene condicionada su opción por causas que no dependen de su voluntad.

Los libros facilitan su acceso al cuento casi en exclusiva, ya que la provisión de poesía y teatro es exigua. Las representaciones teatrales, en vivo y en directo, son pura anécdota con limitado radio de influencia en ambiente urbano y en señaladas circunstancias.

¿Puede la televisión sustituir al teatro en estos contactos? En el momento actual, en que la televisión se limita sobre todo a series de dibujos animados, a quien suple es al tebeo. Y lo hace con ventaja desde el punto de vista espectacular, por el movimiento y el colorido, aunque pedagógicamente signifique una pérdida por la supresión de la lectura. El tebeo es el puente entre la literatura escrita y la audiovisual. Situado en el tebeo, el niño tanto se ve estimulado hacia un lado como hacia el otro.

La televisión supliría mejor al teatro si realmente en los espacios infantiles se diera teatro filmado. Pero esto no es frecuente. De cualquier forma no cumpliría con todos los objetivos que alcanza el espectáculo en directo y ante grupos considerables de niños. El teatro en los centros escolares tampoco es frecuente, ni a cargo de compañías más o menos profesionales ni a cargo de los propios niños. Al alcance de los educadores está la dramatización, que debe mirarse más como opción de penetración que de contacto. Aunque la gratificación de la acción personal del niño es insustituible.

d) La dimensión lúdico-creativa.

La actividad lúdico-creativa, pese a sus limitaciones, puede fecundar y hacer más intensos los contactos con aquellos géneros o modalidades menos frecuentes y menos abonados por el ambiente. La *dramatización* como punto de partida y puente hacia el teatro es, sin duda, una de las formas más estimulantes y motivadoras.

De la misma forma que el juego aportará fórmulas para revitalizar, ampliar y perpetuar los contactos hasta transformar la literatura infantil en una vivencia del niño.

La canción vivifica la poesía y le da dimensión activa por su facilidad para la dramatización y la danza.

En cualquier caso hay unas preferencias naturales: el placer de oír y jugar precede al de leer... Hay un entramado de estrategias que conocen bien los animadores.

La regulación de los contactos

Más que de regulación, hay que hablar de previsiones, que, como características, han de informar la programación de los contactos. De manera sencilla y no exhaustiva, puede decirse que los contactos han de ser:

a) **Equilibrados y compensatorios.**

Anteriormente se ha destacado el desequilibrio de los contactos con los géneros. Pretender contactos cuantitativamente equivalentes entre cuentos, poesía y teatro, sería empeño imposible e ilusorio.

El equilibrio debe buscarse a la vista de los objetivos que avalan estos contactos. Si los cuentos amplían el marco de referencias del niño, los poemas contribuyen al descubrimiento del lenguaje artístico y al afianzamiento del ritmo; y el teatro, a la confirmación de la coordinación de los recursos expresivos, a su potenciación y a la implicación de la creatividad en la expresión. Es evidente que la educación integral reclama contactos con estas tres manifestaciones, si no equitativos, por lo menos suficientes.

Desde el punto de vista conceptual, el niño no puede entrar en contacto, pero sí empezar a captar sus diferencias y peculiaridades.

b) **Activos y creativos.**

La actividad es recomendable para cualquier empeño educativo: así se implica al niño en su proceso educativo.

Si esta actividad reviste caracteres creativos, se cumple el deseo de ORTEGA Y GASSET para quien «no es lo más urgente educar para la vida ya hecha, sino para la vida creadora».

La ejercitación en la creatividad tiene en la educación artística campo muy propicio, no sólo por la propia naturaleza del arte, sino por el fácil carácter experimental que adoptan sus actividades. Los riesgos inherentes a éstas son mucho menos peligrosos para el niño, que los vinculados, por ejemplo, a su conducta. Más allá de la participación, la actividad creativa demanda autonomía personal, y ésta se realiza en la acción.

c) **Ambientales.**

El tratamiento de la literatura infantil en la educación no tiene estructura curricular. Por consiguiente hay que referirse a los aspectos

ambientales de estos contactos, que podemos insinuar en el centro, en el grupo y en el medio socio-cultural.

El *centro educativo* tiene que favorecer ostensiblemente los contactos del niño con la literatura. Para la atención a los géneros no bastan la biblioteca y el fomento de la lectura. Tiene que propiciar también actividades como la dramatización y el teatro, los concursos de declamación o de composición y todas aquellas que potencien la presencia diversificadora de la literatura infantil.

El *grupo* es el ámbito en el que se desarrollan los juegos de los niños. Su autonomía dentro del grupo o pandilla puede ser mayor que en el centro. El folclore está lleno de juegos de estructura literaria actualmente en vías de restauración por algunos educadores. Aquí puede crearse un espacio de interacción entre el grupo y el centro educativo.

El *medio socio-cultural* se hace presente en la vida del niño mediante multiplicidad de factores. Actualmente el peso de los medios de comunicación es determinante, incluso en lo relativo a los contactos del niño con la literatura infantil. Su estudio aquí nos llevaría muy lejos.

Hay que recordar, no obstante, la convocatoria del folclore, ya señalada, a veces concretada en fiestas y actos populares.

El folclore y lo imaginario

La huella del folclore es abundante en la literatura infantil. Su presencia viva constituye uno de los embriones de la literatura infantil en lo que hemos llamado *literatura ganada*, como sucede con los cuentos tradicionales, las rimas y juegos con soporte literario. Para Enzo PETRINI esta incorporación del folclore a la literatura infantil se centra sobre todo en «lo maravilloso» y «en la acentuación e interpretación ingenuas de la realidad», donde lo trascendente toma la vestidura de lo extraordinario y de lo mágico(9). También lo imaginario, a menudo, enlaza con el folclore.

Tratar el folclore y lo imaginario, bajo sus variadas formas, en el marco de la literatura infantil *creada*, como géneros, parece excesivo. Es preferible hablar de dos tendencias, una como fuente, la otra como modo de enfoque de la literatura infantil de cuya influencia no cabe dudar.

El folclore y lo imaginario coinciden en un mismo terreno: la ficción. Ficción pasada en el folclore, ficción presente o futura en lo imaginario, en lo que hay que incluir la ciencia-ficción. Y la ficción, por disparatada que resulte para el espíritu didáctico, «responde a una necesidad muy profunda del niño: no contentarse con su propia vida»(10).

---

(9) PETRINI, E.: *Ob. cit.*, pp. 33-34.

(10) HELD, J.: *Los niños y la literatura fantástica.* – Paidós. Barcelona, 1981, p. 11.

El hecho de que el folclore ofrezca estereotipos pasados que no están al alcance del niño no hace más que incitarlo con otras realidades distintas de las que vive, contempla, goza y tal vez sufre. El hecho de que lo imaginario le proponga otras realidades futuras o que le puedan sobrevenir a él o a cualquier objeto o personaje cotidianos es una incitación a la ensoñación. Cualquiera de los dos procedimientos sirve para ampliar sus horizontes y superar el ensimismamiento. Esta dialéctica entre lo real y lo imaginario, en la que tempranamente se inicia el niño, es uno de los caminos más eficaces para despertar su espíritu crítico y para ayudarlo a distinguir la realidad de la ficción.

Folclore y folclorismo

Para G. M. SCIACCA «las voces de la propia tierra, del propio país, del propio pasado, las tradiciones populares hablan siempre al alma con la sugestión de la primera fábula de la vida, aquella fábula que confunde los límites de la propia edad con los de la primera experiencia del mundo humano y social».

Y confirma la vigencia de la tradición:

«Aquella palabra que evoca el pasado y todo el mundo que allí florecía es el testimonio de la fuerza eterna y de la eterna validez de la tradición popular»(11).

Pero la presencia del folclore puede derivar en *folclorismo*, que implica ya adhesión excesiva a las tradiciones propias con tendencia a estancarse en ellas y a excluir otras visiones. Esta actitud es frecuente en literaturas jóvenes, marcadas por el sello del nacionalismo. Inspirada en el legítimo deseo de engarzar al niño con la cultura de sus raíces, si se sirve de forma indiscriminada de tales materiales, puede caer en situaciones grotescas. Se produciría entonces fenómeno inverso al que se plantea en la definición de la literatura infantil. En vez de tener ésta en cuenta al niño receptor, tendría que ser éste quien se acoplara a las exigencias del folclore.

Lo mismo cabe decir de la insistencia en determinados períodos o hechos históricos lamentables cuya presencia en la literatura infantil y juvenil interesa más a sus autores que a sus lectores. Hay que evitar que el recuerdo de la historia se utilice para seguir enfrentando a los pueblos o a grupos sociales y religiosos.

Frente a estos riesgos en el uso de elementos folclóricos e históricos se recomiendan visiones amplias y ponderadas capaces de unir áreas culturales o geográficas cuanto más extensas mejor. Esto responde inicialmente a una de las características más positivas del folclore y de su proceso de difusión a lo largo de la Historia.

El folclore es una realidad a menudo indisociable del juego. Se propician con él juegos de dos órdenes distintos. En primer lugar la *recuperación* de juegos perdidos, tarea muy necesaria, si tenemos en

(11) SCIACCA, G. M.: *El niño y el folklore*. – Eudeba. Buenos Aires. 1965. p. 121.

cuenta que gran parte de ellos, de procedencia rural, van desapareciendo ante el avance de la vida urbana. En segundo lugar, la creación de nuevos juegos sobre la base literaria del folclore constituye una *repropuesta* del mismo.

El material folclórico admite, más que otros, variedad de experiencias y de juegos, quizá por la gran resistencia que ha demostrado al paso del tiempo y por su condición de anónimo y abierto a lo universal.

¿Puede esta *repropuesta* de juegos infantiles deteriorar la imagen de folclore tan ligada a la tradición y al pasado? Si se plantea esta repropuesta de forma respetuosa y anclada en la vida, no hay razones para el miedo. A fin de cuentas es la continuación histórica de las variadas versiones siempre presentes en el folclore.

Por otra parte, lo que no puede hacerse con el folclore es presentarlo como recuerdo del pasado que invade el presente y se enfrenta con los modos de hacer, pensar y obrar actuales. El folclore tiene valores y fuerza suficientes para mantener su vigencia, por lo menos buena parte de él.

Función de la imaginación

Dicho de forma general y hasta imprecisa, se concluye que la imaginación en la literatura produce lo imaginario. Pero esto en el ámbito de la literatura infantil adopta formas y manifestaciones que hace falta especificar y concretar.

- **Lo maravilloso**

Está representado por algo que sorprende en extremo, algo prodigioso, que no puede explicarse de forma natural. Como maravillosa puede calificarse la metamorfosis por la que un ser se convierte en otro, la posibilidad de transformarse en invisible un personaje, el que la princesa quede dormida más de cien años seguidos, que un árbol se dedique a proteger a un fugitivo, que los animales hablen y razonen como si fueran personas, y que el oro, presente bajo las formas de manzana de oro, de flor de oro o de rama de oro, determine virtudes extraordinarias y hechos benéficos inexplicables.

Lo maravilloso en los cuentos actúa sin causa ni explicación lógica. Porque cualidad esencial de lo maravilloso es que todo es posible, si es necesario para el desarrollo del argumento del cuento. Si es necesario que suceda, sucede y basta. Para Georges JEAN, «lo maravilloso es sin duda la naturalidad de lo imposible»(12).

- **Lo fabuloso**

El concepto de *fábula* está ligado a lo extraordinario, fruto de la ficción artificiosa. De ahí que «en los poemas épicos y dramáticos y

(12) JEAN, G.: *El poder de los cuentos*. – Pirene. Barcelona, 1988, p. 65.

en cualquier otro análogo», según la Real Academia de la Lengua Española, tome el significado de «serie y contexto de los incidentes de que se compone la acción, y de los medios por que se desarrolla». Fabulación, ciertamente, será la acción de fabular o la capacidad para crear la fábula.

Nada sorprendente que lo *fabuloso* para muchos autores, remita a la mitología, y que fábula se identifique con mito, y por extensión con gesta y cuento, pero como elemento prehumano fundamentalmente y con atracción hacia lo sagrado.

Mientras lo *maravilloso*, por sorprendente que sea, queda en el ámbito de lo natural y, por tanto, de lo posible y no necesita justificación, lo *fabuloso* se justifica por situarse fuera de lo común y deberse a seres que están por encima de los humanos, como los dioses.

- **Lo fantástico**

Frente a lo *maravilloso*, que se presenta, por lo general, como anónimo y fruto preferente de la oralidad, lo *fantástico* depende más de la literatura y se vincula a autores conocidos. Por esta razón quizá «se ha opuesto durante demasiado tiempo lo fantástico *adulto* a lo maravilloso *infantil*»(13). Pero ni G. JEAN ni J. HELD, principal estudiosa del asunto, en *Los niños en la literatura fantástica*, aceptan lo que en esta concepción pueda haber de reserva para el niño.

La razón principal de esta oposición entre lo maravilloso y lo fantástico hay que buscarla en una producción fantástica que, vinculada al cine o a la literatura –Frankenstein, Nosferatu, Edgar A. POE– ha explotado estados mórbidos de la conciencia humana y situaciones de pesadilla y delirio, y, en consecuencia, ha determinado estados de ansiedad o de terror.

Pero lo cierto es que lo fantástico en literatura ni puede limitarse ni se ha limitado a estas producciones. Junto a ellas están las obras de J. SWIFT, con su mundo de gigantes, enanos y planetas extraños que no persiguen la exploración profunda del yo por la creación de estados de miedo ni de angustia. En éstas, la contraposición entre el mundo real y otros posibles, aunque sólo sean de ficción, provoca el desarrollo del espíritu reflexivo y crítico del niño.

Si el cuento tradicional se ofrece como terreno dominado por lo maravilloso, el compromiso del cuento infantil con el mundo actual pasa por lo fantástico, cuando no quiere ser realista, y a menudo por lo fantástico-realista. Si al cuento maravilloso se le atribuye ahora una visión distanciada y edulcorada de la realidad, en su tiempo entrañaba actitudes inconformistas, todavía vigentes en muchos de ellos.

La literatura fantástica tiene difícil definición. Para J. HELD, si la literatura realista «describe lo que cada uno puede observar, lo que

(13) JEAN, G.: *Ob. cit.*, p. 72.

cada uno puede vivir», la fantástica «nos propone lo que es inimaginable, pero un día fue imaginado»(14).

Para TODOROV, de forma más explícita, «hay un fenómeno extraño que puede ser explicado de dos maneras, por tipos de causas naturales y sobrenaturales. La posibilidad de vacilar entre ambas crea el efecto fantástico»(15).

- **Lo mágico**

La magia se caracteriza por producir efectos que van contra el orden de la naturaleza. La naturaleza presenta muchas realidades que el niño no puede comprender: ¿Cómo puede la tierra, sobre la que él está sólidamente afirmado, estar dando vueltas? ¿Cómo puede mantenerse el agua del mar, sin derramarse, si la tierra es redonda? Las explicaciones científicas, aceptadas posteriormente, llegarán a desplazar concepciones mágicas que quizá el niño guarda celosamente, sobre estas y otras cuestiones.

El hecho es que las explicaciones mágicas coinciden en gran parte con el pensamiento animista del niño que permite a cosas y objetos reacciones humanas. Por eso lo mágico se presenta en los cuentos desde los tiempos más remotos y tiene tan fácil cabida en la imaginación de los niños.

Bruno BETTELHEIM, en su afirmación de la necesidad que el niño tiene de la magia, explica «que los cuentos dejan que el niño imagine cómo puede aplicar a sí mismo lo que la historia le revela sobre la vida y la naturaleza humana»(16).

La magia, por otra parte, introduce en los relatos para los niños un factor desestabilizador que momentáneamente aboca a situaciones difíciles, de las que sale el protagonista del relato por arte de la propia magia que le devuelve la tranquilidad. La posibilidad de superar dificultades es siempre un factor de esperanza y de maduración del niño.

Gracias a la magia, que confiere poderes extraordinarios al lenguaje, éste provoca hechos sorprendentes: maléficos, unas veces; salvíficos, otras. Lo cual no es más que una confirmación de la identificación que el niño establece entre las palabras y su significado. La magia, en cierta medida, es la explicación latente de lo maravilloso de los cuentos. Las fórmulas mágicas, el secreto para su realización.

Jack y las habichuelas mágicas no es más que la expresión de una serie de anhelos presentes en la mente del niño.

El lugar de la ciencia-ficción

«La ciencia-ficción es una forma de literatura fantástica..., una manifestación moderna del relato utópico tradicional», según Jean GATTÉGNO,(17).

---

(14) HELD, J.: *Ob. cit.*, p. 16.
(15) TODOROV, T.: *Ob. cit.*, p. 35.
(16) BETTELHEIM, B.: *Ob. cit.*, p. 65.
(17) Citado por HELD, J.: *Ob. cit.*, p. 114.

A este intento de definición le falta precisar que, en lo temático, este relato utópico se apoya en los progresos de la ciencia y se lanza a sugerir nuevos descubrimientos para responder a inquietudes y deseos humanos no satisfechos. El sueño que el autor de lo maravilloso centraba en la vida cotidiana el autor de ciencia-ficción lo hace recaer en la ciencia y en la técnica del momento y «en sus posibles prolongaciones» (18).

Lo inexistente, pero sentido como necesario en la realidad, se vuelve verdad en el cuento. Este es el significado de la anticipación cargada de esperanza. Un planteamiento así de la ciencia-ficción conduce a reflexiones en las que emerge el elemento filosófico. Lo cual plantea dudas acerca de la oportunidad y asequibilidad de la ciencia-ficción para el niño.

Las dificultades de lectura con que puedan tropezar los niños quedan orilladas en gran parte por el adiestramiento adquirido ante las numerosas películas sobre el tema, e incluso por los juegos electrónicos y los ordenadores.

Entre los resultados positivos de estas lecturas lo de menos serán los conocimientos científicos con que puedan enriquecerse, siempre sueltos y asistemáticos. Más positiva será la afición que le inspiren hacia la técnica y la ciencia.

Pero además el niño puede satisfacer y aumentar su curiosidad por realidades próximas que no deben serle indiferentes; encontrar fórmulas de aventuras y héroes más cercanos a él; explorar nuevos mundos sujetos a un orden distinto, gracias al cual puede realizar sus utopías; imaginar el ejercicio del poder que proporciona la técnica y soñar en su independencia del adulto; modelar un hombre distinto, robot quizá, con virtualidades nuevas...

La ciencia-ficción ocupa un espacio importante en el marco de la literatura imaginaria. Como ha sucedido a menudo con las innovaciones literarias, se ha intentado legitimar su aparición atribuyéndole existencia anterior. El mismo Marc SORIANO piensa que la utopía, lo maravilloso y hasta los cuentos de hadas son ya, en cierta medida, ciencia-ficción (19).

La leyenda del *Golem* checoslovaco —el muñeco articulado al que un rabino consiguió dar vida en Praga en el siglo XVI— se ha considerado precedente del *robot*, y como tal inspiró a Karel CAPEK su parábola dramática *R. U. R. (Robots Universales Rossum)* (20). También *Pinocho*, de COLLODI, entra en el marco de la ciencia-ficción. Entre bromas y veras presenta la peripecia de un muñeco de madera que acaba humanizándose y volviéndose niño.

El cuento tradicional y la ciencia-ficción, en el fondo, comparten aspiraciones e intenciones. El progreso de los conocimientos científicos proporciona a la ciencia-ficción sus características de modernidad

(18) HELD, J.: *Ob. cit.*, p. 123.
(19) SORIANO, M.: *Ob. cit.*, pp. 467-473.
(20) Edebé, Barcelona, 1982.

y sus incursiones en el futuro, mientras que los cuentos tradicionales, con sus hechos imaginarios y sus soluciones a menudo maravillosas, aparentan estar anclados en el pasado. La ciencia-ficción empuja a soñar el futuro, mientras que el cuento, por su contexto pasado, aunque dé cabida a lo maravilloso, incluso de forma más sugestiva e imposible que la ciencia-ficción, consigue un distanciamiento no sólo en el tiempo, sino en cuanto a la verosimilitud del relato.

Lo maravilloso en el cuento fluye siempre de un *deus ex machina*, mientras que lo sorprendente en la ciencia-ficción se traduce en una anticipación de resortes desconocidos, pero posibles y a la espera.

En este sentido la ciencia-ficción aparece como una formulación lúdica de los sueños que quiere convertir en realidad para transformar la existencia. Este juego es ensayo sin riesgos de la utopía y su mejor medio para la progresiva marcha hacia la realidad. En esto la ciencia-ficción coincide con los cuentos tradicionales con su final feliz y el triunfo del bien sobre el mal, aunque puedan acechar los finales marcados por la catástrofe y el caos.

La máxima aspiración esperanzada se cifra en la creación de un hombre nuevo, del cual el robot no es más que un anticipo mecánico. Y aunque haya visiones premonitorias destructivas del progreso humano y pronósticos de rebelión de la técnica, criatura del hombre, contra el propio hombre, como sucede en *R. U. R.*, de Karel CAPEK, lo cierto es que el robot, cada vez más perfeccionado, se integra en la vida humana de forma creciente y cada vez se parece más al hombre y lo suple en muchas actividades.

Gracias al componente imaginativo, la ciencia-ficción permite la anticipación de los sueños técnicos. Esta es la fuente principal de alabanzas para la producción de Julio VERNE, sin que ahora pretendamos entrar en la discusión sobre si su literatura es ciencia-ficción o no.

La ciencia-ficción no es sólo anticipación. También es parábola, y, a menudo, sátira, por lo que adquiere caracteres educativos, igual que el cuento. La ciencia-ficción, por consiguiente, establece diálogo entre lo que es el hombre y lo que desea ser, e incluso lo que teme ser.

Este diálogo, en última instancia, se establece entre lo conocido y lo desconocido, y aunque se recurra a un lenguaje nuevo, nunca lo es tanto que impida al lector entender el discurso. Unas veces serán términos inventados, inexistentes, cuyo significado se hace patente en el contexto. Otras veces es la lógica interna de los hechos recogidos en el desarrollo, lo que manda en el conjunto.

La ciencia-ficción incide en lo que siempre hemos calificado como literatura fantástico-realista. De este modo la ciencia-ficción reconoce su entronque con la literatura tradicional, pese a sus diferencias fundamentales en el lenguaje y en la ergología.

A veces aparece incrustada en el contexto de novelas tocadas de ingenuo realismo. El capítulo «El hombre del maletín» de nuestro *Javi, sus amigos y sus cacharros*(21), es un ejemplo de ello. El hombre

(21) Edelvives. Zaragoza, 1989.

del maletín exhibe un coche plegable, en forma de maletín, que resuelve todas las dificultades de aparcamiento. En esta línea fantástico-realista también hay que situar *El maestro y el robot*, de J. A. del CAÑIZO,(22).

Presencia del humor

El humor puede verse como lenguaje. Habrá que definirlo entonces como una forma de comunicación entre los humanos que se sirve de la broma, del absurdo, del ridículo, de la ironía, de la comicidad, del equívoco, del doble sentido, del desplazamiento brusco de significados, etc...

Queda claro que como forma de comunicación el humor tiene sus propias estrategias compartidas súbitamente entre el emisor y el receptor. Se consigue así que el mensaje no se descodifique en su literalidad, sino en otro plano distinto, merced a una interpretación diferente.

En realidad lo que llamamos broma, absurdo, ridículo y demás procedimientos forma parte de un lenguaje figurado susceptible de clasificación, pese a que sus recursos revisten tal variedad y multiplicidad que aconsejan sus denominaciones genéricas.

Entre los efectos de su empleo hay que tener en cuenta la potenciación de la comunicación gracias a lo que Stephen POTTER califica como «algo que provoca una diversión sosegadamente analítica» y que completa identificando el humor con «la capacidad de experimentar esa diversión»(23).

Esta diversión analítica se ejercita con rigor en el humor de situación. El humor como situación tiene planteamientos diferentes del humor como lenguaje. Incluso puede prescindir de él. Si a uno le viene un acceso de risa o esboza simplemente una sonrisa ante el cuadro de una vaca que está fumando o de un perro que se peina ante el espejo, lo cierto es que no podemos hablar de emisor y receptor de la misma forma que anteriormente. El análisis de cualquiera de las dos situaciones citadas nos lleva a concluir que en cada una de ellas hay algo cómico o ridículo, porque en ambos casos los que adoptan actitudes humanas son animales. «Fuera de lo que es propiamente *humano*, no hay nada cómico», dice BERGSON. Y ejemplifica: «Si reímos a la vista de un animal, será por haber sorprendido en él una actitud o una expresión humana»(24).

Pero la situación humorística puede producirse también por medio del lenguaje: tanto por el choque de los sonidos, como por la expresión de frases con contenido sorprendente, que traducen verbalmente una situación. Si un personaje se llama *Cuchifritín*, su nombre suscita la sonrisa; y si dice que un elefante enano es pequeño como un guisante, también.

Lenguaje y situación se asocian para conseguir efectos cómicos. Así el empleo de onomatopeyas y aliteraciones en nombres de perso-

(22) S. M. Madrid, 1983.

(23) POTTER, S.: *Sense of Humour*. – Londres, 1954, p. 4. En RODRÍGUEZ, A. M.: *El libro infantil*. – El Ateneo. Buenos Aires, 1983, pp. 93-94.

(24) BERGSON, H.: *La risa*. – Sarpe. Madrid, 1984, p. 26.

najes o en frases provoca la hilaridad. La desproporción entre medios y fines, también.

En el planteamiento de situaciones absurdas se hacen coincidir en el plano de lo cotidiano elementos disparatados. El resultado es la aproximación al sinsentido. Se produce no sólo una situación ridícula, sino una nueva valoración de los sonidos, las palabras, frases y situaciones. Con lo cual se potencia la comunicación y la observación de la realidad. Esto lo saben perfectamente los autores, sobre todo a partir de *Alicia en el país de las maravillas*, de Lewis CARROLL.

Si el humor aparece en la literatura escrita, en los tebeos y viñetas lo invade todo. Aquí busca sus efectos instantáneos en los gráficos, que el niño puede observar detenidamente, o en la combinación de dibujo con palabras que a menudo lo obligará a atenta reflexión. El humor siempre supone una contradicción de naturaleza interna —una jirafa de cuello corto es tan ridícula como un elefante desorejado— y sólo salta la risa cuando se ha descubierto la contradicción.

El humor introduce notables correctivos morales, por ejemplo, cuando aparece el tramposo a su vez engañado, o cuando el presuntuoso es castigado con el ridículo, como en el caso del picapleitos *Maese Patelín*, de una conocida farsa francesa del siglo XV.

Estas estrategias tienen remota antigüedad ya que arrancan de los relatos populares y del teatro farsesco. Su expresión son frecuentes castigos tan elementales como caídas, desquites vengativos, palizas aparatosas. La risa brota entonces cuando una torpeza tiene final inesperado, y esta risa no tiene atisbos de crueldad, sino de justicia.

Con frecuencia se le ha negado al niño el sentido del humor. No obstante la risa es una de sus actitudes más francas y tempranas. El niño ríe sobre todo en los primeros años. Ríe por todo, por un movimiento de las manos, ante un guiño, ante una mueca... En ninguno de estos casos puede relacionarse esta risa con el humor. Si el humor implica comunicación y análisis, tal vez haya que situar sus inicios en el momento en que el niño ríe o sonríe ante un error manifiesto, ante un equívoco, o ante un sonido evocador de algo distinto o grotesco. Aquí hay que situar los juegos de palabras, los cambios de sentido, las asociaciones cacofónicas, las comparaciones chocantes, los nombres de personajes cargados de evocaciones grotescas o disparatadas, el contraste entre personajes y situaciones.

Con todo subsiste una dificultad intrínseca. El humor es distanciamiento y el niño es egocentrismo. El humor exige distanciamiento de uno consigo mismo; distanciamiento de uno respecto a los otros; distanciamiento de uno con el mundo.

La dificultad es evidente. ¿Cómo relacionar niño y humor? ¿No estaremos cayendo en un planteamineto falso? ¿No tomaremos como humor en el niño algunas actitudes derivadas de un mimetismo facilón de lo que hace el adulto?

La conciliación de los extremos quizá resida en el juego. El niño es capaz de jugar con cualquier cosa. Su tendencia a tomarlo todo en broma a menudo plantea dificultades de educación. El niño ejercitado en los juegos de palabras, no sólo mecánicamente, sino atendiendo al significado de los términos y a las relaciones entre ellos, está en inmejorables condiciones para captar el humor. Que un niño ría cuando le cuentan un chiste no garantiza siquiera que lo haya comprendido. Sobre todo si lo ha oído en grupo. La risa es contagiosa. Y el chiste que se le cuenta a él sólo es capaz de reírlo porque sabe que los chistes hay que reírlos.

Si una vez oído el chiste, tiene habilidad para acomodarlo a su lenguaje, sin desvirtuarlo, y repetirlo, está demostrando que lo ha entendido en su doble sentido, el recto y el desviado. Si tiende a explicar la desviación o se limita al sentido recto, prueba que no lo ha comprendido, y el chiste se malogra(25).

Que el espíritu lúdico sirve para captar el humor lo demuestra el hecho de que se produce una regresión en el niño a medida que crece. El adolescente, menos volcado al juego, y más encauzado hacia lo positivo, experimenta a veces más dificultades para despegarse del significado primero y atender a la segunda interpretación. No obstante, hay que reconocer que es difícil señalar la frontera de lo que el niño entiende o no. No debe olvidarse que el humor, al igual que la obra de arte, es ambiguo.

El humor es tan comunicativo, que cuando el niño «aprende» un chiste, o una adivinanza, lo repite inmediatamente a otros niños o a los adultos de su confianza. En el adolescente esta actitud es menos frecuente.

La risa y el humor son juego, es decir, movimiento en el campo de los significados. El espíritu rígido, inflexible, no se presta para el humor. Por eso el niño entra más fácilmente en el humor por la vía del juego que por cualquier otra. Juegos de palabras, trabalenguas y ciertas fórmulas son eficaces para ello, pese a sus posibles dificultades de lenguaje. La ironía destructiva, en cambio, ni la entiende ni es fórmula infantil.

Cuando se habla de niño y de humor se alude a menudo a los guiños que el autor hace al lector. Esto es válido sobre todo para el adulto. El guiño en un texto escrito es difícil para el niño que a veces tropieza con dificultades de lectura, aunque sólo sean las derivadas del cansancio que supone el esfuerzo de leer.

Donde tiene plena vigencia el guiño, y sobre todo plena eficacia, es en el teatro. El actor experimentado sabe recurrir al aparte, al cambio de tono, al gesto furtivo y hasta al guiño físico, recursos todos ellos tradicionales para establecer connivencia con el público, mientras se deja convencionalmente in albis a su oponente o al resto de actores en escena. Este es un procedimiento válido para introducir al niño en el humor.

---

(25) Ver «El lenguaje figurado» en capítulo 2.

IV

POESIA Y CANCION

La poesía: contenido y forma

Si el juego es una actividad natural del niño ante la palabra, el atractivo que emana de la poesía es una de sus ocasiones más determinantes. En la poesía la palabra aparece integrada en combinaciones que van desde lo formal hasta lo significativo, y en todas ellas puede rastrearse la relación con el juego y la creatividad.

La poesía se presenta para el niño como la gran oportunidad para manejar palabras, contemplarlas desde distintos ángulos y jugar con ellas. En esto la poesía aventaja a la prosa donde las palabras están destinadas preferentemente a ser comprendidas.

En la poesía la oportunidad del dato exterior aportado por la palabra tiene menos trascendencia que en la prosa. Muchas veces la palabra queda a merced del niño con la exclusiva finalidad de crear un clima en el que pueda desarrollarse el juego, al que sirven de soporte o motivación las palabras. En la poesía infantil, sobre todo, el valor informativo pierde terreno ante el reclamo lúdico. Bastará un ejemplo para comprobar que el sinsentido y el juego predominan sobre la denotación.

Yo tenía diez perritos,
uno ni come ni bebe.
Ya no tengo más que nueve.

De los nueve que quedaban,
uno se comió un bizcocho.
Ya no tengo más que ocho.

De los ocho que quedaban,
uno se metió en un brete.
Ya no tengo más que siete(1).
.....

Y así prosigue hasta perderlos todos. El final del juego está previsto. El desarrollo del poema sólo tiene interés lúdico. Sobre todo cuando se sabe de memoria y se emplea como fórmula para un juego.

---

(1) Aunque los textos poéticos populares son de dominio público, la mayoría de los citados en este capítulo proceden de las antologías de A. MEDINA, C. BRAVO-VILLASANTE y A. PELEGRIN, lo que se indica aquí para evitar la reiteración de notas.

Por otra parte se pone de relieve que la musicalidad y el ritmo son características notorias de la poesía popular para niños. Asegurada la musicalidad por el ritmo y la rima, las palabras pasan a menudo a un plano secundario, razón por la que no sorprende que del mismo poema existan numerosas versiones.

Con simplificación evidente, se puede decir que la poesía se divide en dos grandes grupos:

– lírica,
– narrativa.

El contenido de la poesía lírica no es el desarrollo objetivo de una acción, sino el punto de vista que adopta el individuo y su consideración ante situaciones y objetos. Los juicios son subjetivos y el conjunto adquiere carácter estático.

La poesía narrativa presta más atención al elemento fáctico concreto, y, aunque a veces se tiña de evocación, toma carácter más dinámico. No obstante, el elemento lírico no está totalmente ausente ni por la forma ni por el contenido. Pero su atención al dato y a la acción le proporcionan mayor objetividad.

En el poema lírico el dato narrativo aparece en función de la evocación y de la expresión de sentimientos. Si el poema narrativo aparece notoriamente dominado por la acción, puede llegarse a la poesía impura, al cuento versificado.

Entre los romances y canciones de corro, tan frecuentes en los juegos infantiles, se encuentran ejemplos ilustrativos de una gradación bien marcada. Igual que se comprueba la conocida generalización: la lírica es la primera persona del singular del presente, mientras que la épica es la tercera persona del pretérito.

Pero cabe resaltar más matices cuando se trata de poesía para niños. En la poesía tradicional la estructura, en algún modo, se convierte en finalidad del poema. Existen, por tanto, posibilidades de comunicación visual presentes en la disposición misma de los versos, que en casos extremos de poesía creada para niños, pueden llegar a los caligramas y a otros intentos de disposición tipográfica cultivados por el creacionismo y el ultraísmo. Pero, sobre todo, se refuerza la comunicación sonora con creación y acumulación de sonidos que, a menudo, dejan sin interés el sentido de las palabras, por lo menos en partes del poema.

Aquí es donde hay que considerar el atisbo de un tercer tipo de poesía para niños: la *poesía lúdica*, que comprende desde sencillas muestras populares hasta creaciones innovadoras que superan estilísticamente las posibilidades apreciativas del niño, aunque responden a su espíritu lúdico.

Del primer tipo valga como ejemplo el texto casi críptico que acompaña al juego *Chocolé*:

– Uno, dos y tres,
dame una taza de té.

– Chocolé, chocolé,
chocolé.
– Chocolé, chocolé,
chocolé.
– A por ti.
– A por ta.
– A por todos
los demás.

O el más oscuro que acompaña al juego *A las chinas*:

De una en una,
a mí nada,
colada, cocida
y asada.
De dos en dos,
a mis dos caracol.
De tres en tres,
a mis tres sin perder.
De cuatro en cuatro,
a mis cuatro cojo el gato.
De cinco en cinco,
a mis cinco te la hinco.

Pero igual podrían aducirse otros ejemplos con texto más comprensible, aunque sometido todo el discurso a las exigencias de la rima, como el del juego *A tapar la calle*.

Del segundo tipo, un ejemplo, por conocido no menos ilustrativo, es el fragmento de *Altazor*, de Vicente HUIDOBRO, en el que se dan cita figuras y juegos de palabra que van desde lo ingenioso a lo heterodoxo aunque siempre expresivo:

Al horitaña de la montazonte
La violondrina y el goloncelo
Descolgada este mañana de la lunala
Se acerca a todo galope
Ya viene la golondrina
Ya viene la golonfina
Ya viene la golontrina
Ya viene la goloncima
Viene la golonchina
Viene la goloncima
Ya viene la golonrima
Ya viene la golonrisa
La golonniña
La golongida
La golonlira
La golonbrisa
La golonchilla
Ya viene la golondía

Y la noche encoge sus uñas como el leopardo
Ya viene la golontrina
Que tiene un nido en cada uno de los calores
Como yo lo tengo en los cuatro horizontes
Viene la golonrisa
Y las olas se levantan en la punta de los pies
Viene la golonniña
Y siente un vahído la cabeza de la montaña
Viene la golongira
Y el viento se hace parábola de sílfides en orgía
Se llenan de notas los hilos telefónicos
Se duerme el ocaso con la cabeza escondida
Y el árbol con el pulso afiebrado(2).

Aparece en todo esto el placer del disparate o sinsentido que es una de las características de la poesía para niños ya que «el texto poético es objetivamente falso, pero subjetivamente verdadero y mediante la metáfora —y otros juegos de palabras, añadimos nosotros— se pasa del lenguaje denotativo al connotativo»(3).

El predominio de lo formal sobre lo significativo es, sin duda, uno de los rasgos más salientes de la poesía para niños, tanto cuando reviste la forma de juego, como cuando se ampara bajo el manto de la canción. De ahí que Jacqueline HELD haya osado situar en los orígenes de la poesía el gusto de los sueños y el gusto de las palabras(4).

Génesis de la poesía para niños

No podemos comprender la formación de la poesía para niños sin adentrarnos en lo que de polivalente se cobija bajo esta expresión. Así, pues, es conveniente empezar por analizar los tres significados que se le atribuyen, sin perder de vista en la valoración de cada uno la relación que mantiene con los otros.

1.º En primer lugar la poesía para niños cuenta con la poesía tradicional que, originalmente no destinada al niño, a él se le ha adjudicado dentro de lo que se llama *literatura ganada* por el niño. Es un abigarrado conjunto de rimas, retahílas, trabalenguas, adivinanzas, formulillas, oraciones, villancicos, canciones de corro y comba y hasta romances. Algunas de estas composiciones recogen a menudo juegos de palabras; muchas son soporte literario de juegos de movimiento e ingenio, y siempre tienen presente el ritmo de forma muy marcada. Esta poesía ha sido recogida en antologías y textos escolares, pero ha sido poco estudiada en sus orígenes, lenguaje y relaciones con el niño(5). Gusta mucho al niño que fácilmente la aprende de memoria y la utiliza en sus juegos. Hay intentos de resucitar algunos de estos

(2) HUIDOBRO, V.: *Altazor/Temblor de cielo*. — Cátedra. Madrid, 1981, p. 105.
(3) JANER MANILA, G.: *Ob. cit.*, p. 38.
(4) HELD, J.: *Connaitre et choisir les livres pour enfants*. — Hachette. París, 1985, p. 56.
(5) CERRILLO, P.: *Lírica infantil de tradición popular*. (Tesis doctoral inédita).

juegos con textos poéticos olvidados, como tendencia a incluirlos en otros juegos, particularmente en dramatización y teatro.

2.º En segundo lugar está la poesía escrita por poetas para niños. Es un intento de acomodación al mundo de los niños. Y sigue, en parte, las pautas trazadas por la *poesía ganada* por los niños, aunque a menudo los autores consigan poemas de apariencia infantil, pero que reflejan el pensamiento del adulto y, en consecuencia, difícilmente agradan a los niños.

Aquí se incluyen poemas de autor. Pese a que tampoco fueron escritos para niños, las antologías y libros de texto se los han dedicado con frecuencia. Las características que los han hecho acreedores a esta atribución son la sencillez, la ternura, el didactismo y la limpieza moral. Pero por regla general estos poemas sirven de pasto a actividades didácticas más que al verdadero deleite del niño.

Algunos de estos textos poéticos son escasamente infantiles, no por falta de esfuerzos para aproximarse al niño, sino por su carencia de aliento lúdico, requisito fundamental para el niño. Algunas de las selecciones de poetas consagrados, hechas expresamente para los niños, son ejemplo claro de lo dicho.

Afortunadamente crece cada día el número de poetas que escriben directamente para los niños y con acierto creciente. Entre los españoles cabe citar a Carlos MURCIANO, Jaime FERRÁN, Joaquín GONZÁLEZ ESTRADA, Antonio GÓMEZ YEBRA. Entre los hispanoamericanos Germán BERDIALES, Javier VILLAFAÑE, María Elena WALSH.

3.º La poesía que crean los propios niños. Es cierto que el niño, como cualquier otra persona, sin ser poeta, puede crear poesía. Convendrá, no obstante, distinguir dos clases:

a) La que surge espontáneamente en expresiones que nos sorprenden con creaciones de palabras, con construcciones inesperadas o con ráfagas de lenguaje figurado. Su espíritu, a veces ingenuo, a veces sagaz, tiende a personificar el mundo —objetos, astros, máquinas— mediante formas de pensamiento todavía prerracional, aunque pronto abandone esta forma de proceder engañoso y tome conciencia de que juega. Estas manifestaciones del animismo, que a su vez coinciden con las etapas primitivas de la vida humana, han sido reconocidas por autores como CASSIRER, Jacqueline HELD o Román L. TAMÉS(6).

Esta actividad creadora está motivada, en parte, por la falta de medios adecuados para la expresión, pero también por la variedad de experiencias acumuladas.

b) La que formalmente escriben los niños, bien sea por propia iniciativa, bien, lo más frecuente, por encargo de sus profesores. En ninguno de estos casos se debe hablar de niños poetas. Pueden lograr, eso sí, expresiones poéticas, a veces por dificultades en la comunicación denotativa, como se acaba de apuntar, y otras por obra del azar.

---

(6) HELD, J.: *Connaître...* p. 56. TAMÉS, R. L.: *Ob. cit.*, p. 110.

El niño puede alcanzar hallazgos expresivos auténticamente poéticos, aunque sin capacidad reflexiva sobre ellos, entre otras razones por su falta de conocimientos concretos sobre la poesía. Por otra parte el mimetismo está muy desarrollado en el niño, tanto que a menudo es difícil distinguir entre creaciones personales, auténticas, y recuerdos más o menos conscientes o inconscientes.

La aproximación consciente al lenguaje poético, imprescindible para producir intencionadamente poesía, implica capacidad para sorprender mediante el lenguaje, lenguaje condensado con posibilidad de connotación, creación de ritmo mediante la distribución de las palabras, sin menoscabo del significado pretendido, y habilidad para descubrir que el vocabulario poético es idéntico al de un texto utilitario, ya que no existe un vocabulario poético exclusivo, sino que se vuelve poético en virtud de su uso(7).

Al impulso del juego, los niños crean expresiones que pueden ser calificadas como poéticas, aunque pase totalmente inadvertida esta condición. Esto se da en juegos como *Abuelita, ¿qué hora es?*, en el que la respuesta oral implica la interpretación mediante el movimiento. O *El oficialito*, en el que tienen que ir adivinando herramientas, por ejemplo de *carpintero*, lo que implica búsqueda y enumeración. O el más conocido de *Veo, veo*, cuya respuesta exige adivinar el nombre de «la cosita» que empieza «con la letrita»... O los también populares *De La Habana ha venido*... O el de *Los disparates*, en el que hay que adivinar para qué sirve una determinada persona, cosa o animal.

Palabra, sueño y juego

En la raíz misma de la poesía se encuentran estos tres conceptos. Tres realidades que, por otra parte, coexisten pacíficamente en la vida del niño.

El gusto del niño por las palabras es natural y está inicialmente más en función de sus formas y sonoridades que de sus significados. Para él resulta extraordinariamente grato jugar con las palabras que simplemente ha captado en una conversación oída a los adultos. Las repite, las asocia con otras, las desmenuza en sílabas, las tararea, aunque a menudo no las comprenda o, por lo menos, no las entienda como los adultos. El descubrimiento de nuevas palabras, de nuevas asociaciones, o de nuevos significados le inspira vínculos afectivos con ellas. Y esto, cuando mejor se alcanza es a través de los poemas, sobre todo si consigue aprenderlos de memoria y convertirlos en recurso de juego.

La poesía supone para el niño el conocimiento de la otra cara de las cosas. Estas tienen una realidad y unas características cuyo descubrimiento se logra mediante la aplicación de la inteligencia a su observación. Las cosas llegan así a estar agotadas en sí mismas. Pero la poe-

(7) Sobre la valoración literaria de la poesía creada por niños, así como de otro tipo de composiciones, ver CERVERA, J.: *La literatura infantil...*, pp. 146-164.

sía, gracias a la creatividad, les proporciona nuevas dimensiones con las que el niño puede soñar y jugar.

El niño sabe perfectamente para qué sirve una aspiradora, pero prefiere verla como un dragón que con su rugido monótono «se mete bajo los muebles e inspecciona todos los rincones». «Las bolas de pelusa son pajaritos asustados, ligeros y sin huesos» que habrá que salvar «antes de que vayan a parar al saquito que es la panza del dragón».

La sábana que gira dentro de la lavadora puede ser un fantasma, al que «es inútil buscarle los ojos: los fantasmas no tienen ojos». Y la bañera es un lago: «el reino del Monstruo Empapado»(8).

El lenguaje deja de ser una organización fijamente referencial, gracias a las interpretaciones poéticas o fantásticas. Poesía y fantasía actúan como agentes modificadores de los significados y de la realidad. Y contribuyen a enriquecer el léxico y a ampliar el campo de experiencias. La poesía se rebela así contra las representaciones estereotipadas de las palabras e introduce al niño en una dinámica creativa.

La imaginación del niño se alimenta, por tanto, con el lenguaje, que adopta dimensiones calidoscópicas. Y el autor que escribe para niños, sobre todo poesía, sabe que para transmitir su mensaje con toda la riqueza ha de colocar entre el emisor y el receptor el filtro multiplicador del juego. El niño se alegra ante una repetición de sonidos y ante el juego con sentido múltiple. El niño, por descontado, no es poeta; a veces ni siquiera entiende los juegos de palabras, pero le divierten las asonancias y las aliteraciones; ante esto el niño, si no entiende, crea. Así una palabra desconocida lo empuja a una interpretación personal que lo arrastra al sueño. Así, el juego poético se transforma en juego fantástico. En esto el niño difiere del adolescente que sufre ante la palabra que no acude en auxilio de su expresión y, en consecuencia, experimenta «las torturas de la creación», como el poeta, según la expresión de DOSTOYEWSKI,(9).

El motivo argumental de *La muñeca irrompible*, de MARQUINA, arranca de un hecho así. Unos niños están leyendo un cuento en el que se dice que su héroe «es decapitado, porque así lo tenía dispuesto el protocolo». El desconocimiento del significado de *protocolo* lleva a los niños a identificarlo con un ser malvado y cruel, rey del hipotético reino de *Protocolia*. Su espíritu de justicia los induce a organizar la lucha contra *Protocolo*, y así discurre la obra dramática(10).

Una curiosa anécdota incide sobre lo mismo. Un padre inventaba cada noche un cuento que contaba a su hijo. Este un día le pidió que siguiera contándole la historia de *Quetal*, iniciada la última noche. El padre, desconcertado al principio, reaccionó rápidamente, al recordar

---

(8) Ejemplos tomados de ZILIOTTO, D.: *Elías Galimatías y Elisa Ropalisa*. – Altea. Madrid, 1982. (Título original: *Tato Strampalato e Titina Pebernino*).

(9) Citado por VIGOTSKI, L. S.: *Ob. cit.*, p. 49.

(10) CERVERA, J.: *Historia crítica...*, p. 368.

que la noche anterior el protagonista del cuento, al penetrar en el bosque, se había encontrado con un enanito al que saludó diciéndole:

– ¿Qué tal?

El niño había identificado el saludo con un personaje.

Esto lo sabemos, gracias al deseo del niño, pero ignoramos qué «soñaría» sobre el misterioso *Quetal* que tanto le había intrigado.

Con frecuencia la acción educativa en materia lingüística es excesivamente racionalizadora, y, por consiguiente, le quita espontaneidad al lenguaje del niño y domestica su imaginación hasta su anquilosamiento. La poesía, en contacto con el niño desde pequeño, ha de proporcionarle la contrapartida con su potenciación de la palabra mágica, generadora de fantasías.

Por eso pensar que el lenguaje empleado en la literatura para el niño ha de serle totalmente comprensible desde el principio, absolutamente claro, es pensar que sólo se escribe para su intelecto y olvidar que para el niño son muy importantes la sensibilidad y la creatividad. Y éstas se nutren no sólo de palabras conocidas, sino también de las semiconocidas e incluso de las desconocidas, cuyo significado puede descubrirse por el contexto, y hasta por imágenes, asociaciones de vocablos, sonidos y ritmos. De aquí que la calidad poética y rítmica de los poemas son fundamentales para el niño y mantienen su espíritu lúdico aunque no los entienda plenamente.

Es importante que el niño no pierda ante el lenguaje su inicial posición de libertad y que mantenga así viva su creatividad, amenazada por el lenguaje académico y la creciente reglamentación escolar; que no crea que el lenguaje queda fijado definitivamente. Es necesario que la esencia multívoca de los vocablos se incorpore a su vida, para que siga acercándose a las palabras dispuesto a descubrir algo nuevo en ellas y a través de ellas.

La gran aceptación por parte del niño de trabalenguas, y juegos de palabras, basados preferentemente en los efectos sonoros, forma parte de su situación en libertad ante el lenguaje, una libertad que sirve a su juego poético y entronca con el juego fantástico.

Aquí hay una fuerza creadora que lejos de ser reprimida tiene que ser encauzada por el educador y por el escritor, ya que «la función poética está copresente en el habla de todo ser humano desde su primera infancia y desempeña un papel capital en la estructuración de su discurso»(11).

Los contactos del niño con la poesía

El contacto del niño con la poesía formal se realiza a través de las rimas, trabalenguas, poemas y canciones, manifestaciones cada una con características distintas y con posibilidades distintas también. Estos contactos se sirven de actividades centradas especialmente en la

(11) JAKOBSON, R.: *Questions de poétique.* – Ed. du Seuil. Paris, 1969, p. 485.

lectura, la declamación, el juego y el canto, a las que podemos añadir la composición de poemas. Y, sirviéndolas a todas y sirviéndose de ellas, se puede hablar de la animación a la poesía.

La presencia de un apartado como éste en el conjunto de un intento de teoría de la literatura infantil se justifica por la necesidad de conseguir que la poesía para los niños deje de ser el campo más descuidado de la literatura infantil, aunque sea paradójicamente el más invocado en antologías y textos escolares. Los educadores han de tomar conciencia de su responsabilidad y posibilidades. Los autores tienen que conocer las prácticas escolares a que serán sometidos sus poemas, no sólo para adecuar más sus trabajos al probable uso, sino para aportar desde su capacidad creadora nuevas ideas que mejoren y amplíen las prácticas existentes.

La *lectura* personal de poemas resulta poco estimulante para el niño: la condensación de su expresión y su brevedad hacen que el poema, a diferencia del cuento, encierre dificultades para comprender su contenido y, lógicamente, para saborearlo. Pedirle al niño que relea un poema y lo medite, que es lo pretendido cuando se recomienda la relectura de algo, es confundir al niño con el adulto. El niño actual, tan reclamado por atractivos sensoriales, no releerá un poema, sino por motivos extrínsecos a la lectura.

En cambio la lectura inteligente de poemas a grupos de niños, por ejemplo, por el maestro, si el lector cultiva la entonación con gusto y la hace intencionada, resulta grata. Lo mismo cabe decir de los recitales a cargo de rapsodas.

Para todo ello hace falta que el maestro sienta gusto por la poesía y la valore.

La *declamación* como práctica escolar está en franca decadencia. A ello han contribuido la desaparición de las veladas lírico-dramáticas en los centros escolares y el desprecio por la memorización. Las veladas a cargo de los niños no tienen por qué ser sesiones de tormento ni antiguallas y debería hacerse un esfuerzo por integrarlas en los sistemas educativos que se pretenden activos. En la ilustración artística de la declamación puede recurrirse, sin duda, a la pintura y a la música, pero tiene que quedar claro que lo fundamental es la poesía.

La declamación no tiene por qué esgrimirse como argumento en favor de la memorización de textos poéticos. Esta se justifica por sí sola. El aprendizaje de rimas y poemas es una de las actividades más gratas para los alumnos. El niño que sabe romances, trabalenguas, adivinanzas y poemas se convierte en dueño de una realidad misteriosa y polivalente.

El *juego* es otra de las grandes ocasiones de contacto con la poesía. Muchos juegos de movimiento —pídola, comba, chinas, tabas...— y de ingenio van acompañados de recitados de fórmulas o de canciones. Su cultivo supone un estímulo natural para la memorización. El juego es además una actividad participativa y socializadora, y los juegos populares se adentran en el alma del pueblo. Su promoción, desde la

escuela, puede potenciarse también a través del teatro. A veces como simple inserción de sus textos poéticos, otras como la presentación de los juegos y otras como *repropuesta* de los mismos. De todo ello pueden verse muestras en *El infante Arnaldos*, de Juan Antonio CASTRO, o en *El árbol de la amistad*, de Juan CERVERA,(12).

Entre los juegos posibles con textos poéticos se encuentra la *dramatización*, el que más ayuda en la interpretación de los textos. La dramatización de poemas y canciones se plantea de forma muy similar, con incorporación del movimiento, del sonido y de la danza. Todo ello implica el conocimiento de técnicas específicas que deben conocer los poetas dispuestos a escribir para niños(13).

El juego y la dramatización son capaces de romper el cerco de indiferencia hacia la memorización.

La *canción*, en sí, es portadora de poemas pero también de melodía y de ritmo. Todo ello la relaciona inmediatamente con la dramatización y con otros juegos —marcha, comba— que resultan paradramáticos.

La sumisión al ritmo con frecuencia exige a la canción popular desplazamientos de acento —*tengo una huertá... con avellanás*— que aumentan su carácter irreal y de juego. A la canción creada para niños hay que exigirle buen gusto tanto en los poemas como en las melodías.

Queda todavía un amplio campo de actividades creativas agrupables bajo el nombre genérico de composición. En realidad se trata de sencillos ejercicios de versificación consistentes en:

- completar versos y estrofas inacabados, siguiendo el juego marcado por el metro y la rima;
- cambiar palabras en posición estratégica;
- prolongar series por el procedimiento de cambios;
- crear juegos de palabras y poemas análogos a otros propuestos;
- crear retahílas y recuentillos;
- inventar cuentos breves de dos o tres versos;
- componer adivinanzas;
- redactar acrósticos a partir de una palabra dada;
- sustituir el texto de una canción por otro...

No hace falta insistir en que todos estos ejercicios de versificación tienen poco de poesía; pero el hecho de trabajar —mejor, de jugar— sobre unas pautas dadas ayuda a penetrar en la poesía, y, aunque sean ejercicios casi mecánicos, permiten descubrir aspectos anteriormente inadvertidos, particularmente relacionados con el lenguaje, la estructura estrófica y los juegos fónicos.

Un ejemplo ayudará a comprender lo dicho. Una canción tiene como soporte literario una estrofa. Pero a veces se puede utilizar ésta

---

(12) CASTRO, J. A.: Edebé. Barcelona, 1982. CERVERA, J.: Fuente Dorada. Valladolid, 1990.

(13) CERVERA, J.: *Poemas navideños dramatizables.* — Edebé. Barcelona, 1980. CERVERA, J., FUENTES, P. y CERVERA, F.: *Canciones para la escuela. I y II.* — Piles. Valencia, 1984 y 1987.

como punto de partida para crear otras análogas con ligeras modificaciones sobre su texto. El resultado es una serie indefinida de estrofas estimulantes del juego dramático o paradramático. Tal sucede con la canción *El chinito Chinfunfá.* Así, la primera estrofa:

El chinito Chinfunfá
anda como los demás,
como los demás chinitos
que todos *andan* igual.
Lili, lili, lililí,
lili, lili, lililá,

nos da pie para otras muchas en las que los verbos correlativos subrayados se sustituyen por otros: salta/n, corre/n, juega/n, duerme/n, ríe/n, llora/n...

Entonces resulta que

El chinito Chinfunfá
salta como los demás
.....
corre como los demás
.....
ríe como los demás... etc. *J. C.*

Lo mismo sucede con la canción

Cinco tortugas
se encaminaban
todas en fila
a buscar agua.
Cuando a la fuente
al fin llegaron,
bebieron agua
y se lavaron. *J. C.* (14).

Las estrofas siguientes se obtienen cambiando *cinco tortugas* por cinco *elefantes*, cinco *gallinas*, cinco *jirafas*..., con lo cual se ejercita la versificación y se cae también en un texto hábil para juego dramático o paradramático.

Todo lo expuesto anteriormente puede cobijarse bajo el epígrafe de *animación para la poesía.* A semejanza de otros ejercicios de animación, la poesía tiene que ser el centro de la actividad y no un añadido a otras actividades más o menos genéricas. No puede plantearse ningun tipo de animación a la poesía sin contar con la iniciación en la función poética del lenguaje, aunque sea intuitiva. El educador no tiene por qué ser poeta, pero sí ha de dejar traslucir su gusto por la poesía y conocimientos significativos de ella. Tampoco hay que aspirar a que los niños sean poetas. Bastará con que la influencia de la poesía alcance a su sensibilidad más que a su pretendida labor creativa; bas-

(14) Los textos firmados por las siglas J. C. corresponden a CERVERA, J. en *Canciones para la escuela I. Preescolar.*

tará con que descubran el poder del sonido de las palabras en la organización del discurso; bastará, incluso, con que intuyan que existen diferencias entre el lenguaje de la prosa y el de los poemas.

Características formales de la poesía para niños

A lo anteriormente dicho hay que añadir que, de acuerdo con las imágenes que puede captar el niño, estas características son de dos tipos: *sonoras* y *visuales*.

Cuando la transmisión de la poesía se hace oralmente, el niño capta las imágenes sonoras derivadas del ritmo y de la rima.

Si el contacto se establece a partir del juego, las palabras, transformadas en fórmula, son muchas veces simple señal para la acción o para la continuación del juego. En el juego de *La abuelita*, a la pregunta

– Abuelita, abuelita,
¿qué hora es?

se responde, por ejemplo:

– Un paso de gigante. (*grande*)
– Tres pasos de hormiga. (*pequeños*)
– Un paso de rana. (*en cuclillas y saltando*)

Es obvio que entre pregunta y respuesta no hay ilación. Se establece sólo la relación con una fórmula manifiesta en un sonido.

Algo parecido sucede con *El hortelano*. Situados los jugadores en círculo, en el centro un niño inclinado hace de *burro*. A unos tres metros del círculo se encuentra el *hortelano*. Los jugadores se acercan al *burro*, lo palmean y regresan a su sitio. El *burro*, cuando lo cree oportuno, grita:

– Hortelano, hortelano,
que me roban los pepinos.

A esta señal el *hortelano* intenta atrapar al último niño que ha golpeado al *burro*.

Si la transmisión se realiza mediante la lectura, el ritmo tendrá que establecerlo el lector. La imagen *visual*, en cambio, deriva de la distribución tipográfica del poema. El verso es breve y las palabras, gracias a él, adoptan disposición diferente que en la prosa. Brevedad por un lado y sonoridad por otro determinan que se recuerde más fácilmente su texto que el de la prosa.

La disposición aludida es la disposición habitual de los versos en los poemas. Aunque no olvidamos que, a menudo, en composiciones para niños, se adoptan formas más arbitrarias.

Jaime FERRÁN así lo entiende cuando descubre la vihuela, y a los efectos sonoros quiere añadir los visuales *sui géneris*.

Suena
la vihuela,

suena,
sueña,
suena.
Vihuela,
vihuela,
vihuela de péñola
que hispánica sueña,
sueña,
suena,
sueña(15).

También entre las características formales hay que contar con la *estructura sintáctica*. Como en tantas ocasiones, el niño no sabrá definir, pero sí distinguir el texto de algunos versos del texto en prosa.

Cuando Carlos MURCIANO escribe

Con su casa a cuestas,
callado y cansino,
marcha el caracol
por el senderillo(16),

por diáfanos que sean los versos, el niño entiende que si él tuviera que decir lo mismo, no lo diría así.

En un segundo plano de la observación y en relación con lo anterior estará el descubrimiento del lenguaje figurado, más presente en la poesía que en los otros géneros.

Dado que estas características se dan simultáneamente en los poemas, en su conjunto el lenguaje poético se le presenta al niño como un lenguaje singular, por su poder de sugestión y de comunicación de emociones, que se traduce en textos acabados con alto grado de perfección.

Preferencias infantiles

Cabe suponer que al niño le atraen preferentemente las estrofas cortas compuestas por versos de arte menor, y entre ellos, los hexasílabos y octosílabos. La musicalidad y la facilidad para la pronunciación de los versos en una sola emisión de voz se cuentan entre las razones de estas preferencias. No hace falta que sean estrofas de versos isosilábicos. La seguidilla es una de las estrofas más gratas. Y la polimetría, tan presente en la lírica popular, es válida, siempre que las composiciones estén presididas por el ritmo y sirvan de soporte al juego.

Aquí adquiere toda su plenitud la afirmación de HUIZINGA:

> «La rima, el paralelismo de la frase, el dístico tienen su sentido sólo en las figuras lúdicas atemporales de golpe y contragolpe, elevación y des-

(15) FERRÁN, J.: *Cuaderno de música*. – Miñón-Susaeta. Valladolid, 1983.
(16) MURCIANO, C.: *La rana mundana*. – Bruño. Madrid, 1988.

> censo, pregunta y respuesta, enigma y solución. Se hallan en su origen inseparablemente vinculados con los principios del canto, de la música y de la danza, y todos imbricados en la primitivísima función del juego. Todo lo que se irá reconociendo en la poesía como cualidad consciente: belleza, santidad, hechizo, se halla incluido, desde un principio, en la cualidad primaria del juego»(17).

Entre las estrofas fuertemente rítmicas se encuentran las coplas de pie quebrado, con estructura cercana al juego. Pero el recuerdo del contenido de las manriqueñas, sin duda ha determinado que los poetas no las hayan prodigado para los niños; en cambio en la poesía popular sí aparecen composiciones de estructura formal parecida. Los versos de cabo roto resultan sugerentes por su gran atractivo lúdico y por su agudeza. Por las mismas razones podría gustarle al niño el ovillejo, aunque sea estrofa poco frecuentada.

El romance, por su sencillez y por la coincidencia de elementos líricos y narrativos al servicio de argumentos claramente secuenciados, es composición preferida tanto para el juego como para la lectura y memorización. De ello hay numerosos ejemplos. Hasta el punto de haber muestras contemporáneas, cantables, como el romance *¿Dónde vas, Alfonso XII?*, o la endecha *En la calle del Turco*, que hace referencia a la muerte de Prim.

Entre las estrofas breves preferidas se encuentra el pareado octosílabo o aleluya. A menudo se inserta en un conjunto narrativo con lo que sirve a una historia de fácil memorización. Tal es la formulilla para eliminar en un juego, en la que se mezclan el absurdo y la concatenación:

> Don Pepito, el bandolero,
> se metió entre un sombrero.
> El sombrero era de paja,
> se metió entre una caja.
> La caja era de cartón,
> se metió entre un balón.
> El balón era muy fino,
> se metió entre un pepino.
> El pepino maduró,
> (y) Don Pepito se salvó.

A veces el pareado octosílabo se emplea como *texto de anclaje* en las famosas aucas o aleluyas. Por ejemplo, en *Las diabluras de Periquito* puede leerse:

> Un mes tan sólo contaba
> y de la cuna saltaba.
>
> Era su entretenimiento
> romperlo todo al momento.

---

(17) HUIZINGA, J.: *Homo ludens*. – Alianza-Emecé. Madrid. 1987, p.169.

Con instintos depravados
va imitando a los lisiados.
.....

Algunas adivinanzas también adoptan el pareado:

Sube cargada,
baja sin nada. (*La cuchara*)

Tamaño de una cazuela
tiene alas y no vuela. (*El sombrero*)

En el monte verdeguea
y en el patio corcobea. (*La escoba*)

A veces el pareado adopta una estructura de pregunta y respuesta y se prolonga en un diálogo en el que interesa principalmente la rima:

– ¿Quieres que te eche un cuento?
– Cara de ungüento.
– ¿Quieres que te lo siga?
– Cara de vejiga.
– ¿Quieres que te lo repita?
– Cara de pepita.
– ¿Quieres que te lo remate?
– Cara de tomate.

A menudo el pareado es la expresión del llamado *cuento breve*, que por su forma sencilla, sirve de estímulo para la creatividad. Estos cuentos breves son del tipo de

Este era el cuento del soldado.
Este cuento ya se ha acabado.

Este es el cuento de la banasta,
y con esto basta que basta.

Aunque estos *cuentos breves* a veces adoptan otro tipo de estrofas, como la copla,

– ¿Te cuento el cuento
del gallo pelado,
que al saltar la tapia
se quedó enredado?

Entre estas asociaciones de forma métrica y contenido incipientemente narrativo hay que situar los *cuentos de nunca acabar*. Aunque algo más extensos, pues su estrofa puede ser de dos, tres, cuatro y más versos, en todos ellos queda incluida una fórmula que incita a la repetición:

Este era un gato
con las orejas de trapo
y la barriga al revés.
¿Quieres que te lo cuente
otra vez?

Hay otros cuyos versículos plantean una broma consistente en repetir indefinidamente el cuento, sin darle opción al oyente a que se pronuncie en contra:

— ¿No es verdad
que compramos una pelliza?
— Sí, es verdad.
— Te la di.
— Me la diste.
— ¿Y dónde está?
— ¿La qué?
— La pelliza.
— ¿Qué pelliza?
— ¿No es verdad...? (Y vuelve a empezar).

O se rechaza hábilmente la negativa del interlocutor:

— ¿Quieres que te cuente un cuento?
— Sí.
— No me digas que sí, di que no,
porque mi abuela tenía un gato
con las orejas de trapo
y el hocico al revés.
¿Quieres que te lo cuente otra vez?
— No.
— No me digas que no, di que sí,
porque mi abuela tenía un gato
con las orejas de trapo
y el hocico al revés.
¿Quieres que te lo cuente otra vez?
.....

Más que polimetría, en muchas ocasiones, hay ametricidad, pero la fuerte impronta de la rima no sólo mantiene el ritmo, sino el atractivo mnemónico y lúdico.

La cuarteta, la redondilla, la copla son estrofas muy asequibles al niño, sobre todo cuando se presentan revestidas de música, prestas al canto y a la danza y reforzado su atractivo lúdico por estribillos. Lo mismo sucede con la seguidilla, aunque es menos frecuente, pero con las mismas características de sencillez y ligereza cuando entronca con la poesía popular.

Las rimas y poemas: estructura y formas

Además de la forma estrófica, hay que contar con la estructura de las composiciones poéticas. Tanto las de origen folclórico, como las compuestas especialmente para los niños, admiten estructuras y formas variadas en las que reside parte de su atractivo y de sus usos. A través de este prisma hay que ver poemas y textos de canciones, a menudo de inspiración tradicional.

La enumeración siguiente esboza, a su vez, una elemental clasificación, en modo alguno exhaustiva:

A) El predominio del *ritmo binario* origina diversas estructuras:

1.–*Distribución binaria equilibrada* de los versos separados por una pausa que marca su dualidad (A/B) rítmica y conceptual:

Cinco lobitos A
tiene la loba, /
cinco lobitos B
detrás de la escoba.

Guantes, guantes, A
señor guantero, /
guantes hay, B
pero no hay dinero.

2.–Diálogo bajo la forma de *pregunta respuesta* de distribución *simétrica*.

– Chica, ¿a dónde vas?
– Chica, a la botica.
– Chica, ¿qué te pasa?
– Chica, que estoy mala.
– Chica, que te cures.
– Chica, muchas gracias.

La búsqueda afanosa de la rima, a menudo se traduce en la presencia de elementos ilógicos, como sucede en esta *secuencia impar*.

– Tin, tan, tin, tan.
– ¿Quién se ha muerto?
– Juan del Puerto.
– ¿Quién lo llora?
– Su señora.
– ¿Quién lo canta?
– Su garganta.
– ¿Quién le chilla?
– Su perrilla.

3.–Diálogo de *pregunta y respuesta* de estructura *asimétrica*.

– ¿Dónde van los patos?
– Se van a nadar
en las aguas claras,
cua, cua, cua, cua, cua.

– ¿Dónde van los patos?
– Se van a jugar
con el barro oscuro,
cua, cua, cua, cua, cua.

– ¿Dónde van los patos?
– Se van a buscar
hierbecita verde,
cua, cua, cua, cua, cua.

– ¿Dónde van los patos?
– Se van a bailar
a la pata coja,
cua, cua, cua, cua, cua.

– ¿Dónde van los patos?
– Se van a dormir,
que ya están cansados,
cui, cui, cui, cui, cui. *J. C.*

4. – *Alternancia de estrofa y estribillo.*

Ya se murió el burro
que acarreaba la vinagre;
ya lo llevó Dios
de esta vida miserable.
Que tururururú,
que tururururú. (Bis)

El era valiente,
él era mohíno,
él era el alivio
de todo Villarino.
Que tururururú,
que tururururú. (Bis)

5. – Estructura binaria enmascarada por *seudorrima.* Dado que el estribillo puede ocupar posiciones variadas dentro de la estrofa, a veces enmascara su estructura, y si se coloca al cabo del verso crea seudorrima. Todo ello, junto con las repeticiones en la canción, contribuye al intenso cariz rítmico y lúdico.

En coche va una niña, *carabín,*	A
en coche va una niña, *carabín,*	/
hija de un capitán,	B
carabirurín, carabirurán,	
hija de un capitán,	
carabirurín, carabirurán.	

Se trata de una *estructura binaria*, evidentemente *sui géneris*, calificable de asimétrica. Algo parecido, pero menos acusado, sucede con la canción *Los tres alpinos.*

B) *Series* con fórmula clara que permite su prolongación o la creación de un número indeterminado de estrofas.

1.—Series simétricas abiertas con *variante única*. Tal es el caso de las citadas canciones *El chinito Chinfunfá* y *Cinco tortugas*. O bien la canción popular:

Yo tengo una tía,
la tía Mónica,
que cuando va de compras
no sabe caminar.

Así le hace *la cesta*.
la cesta le hace así,
así le hace *la cesta*,
la cesta le hace así.

En el desarrollo de la canción y del juego paradramático, la primera parte se repite como estribillo; y la segunda va variando sucesivamente.

Así le hace *el sombrero... el capazo... la falda... el zapato, la trenza, el carrito, el niñito...*

Todas estas variaciones van acompañadas de los gestos correspondientes que subrayan el movimiento.

2.—Series simétricas abiertas con *variantes correlativas*.

Tengo una *perrita*
que *ladra, ladra, ladra*.
Yo soy chiquitita,
y nada puedo hacer.

Tengo una *ovejita*
que *bala, bala, bala*.
Yo soy chiquitita,
y nada puedo hacer.

Tengo una *gatita*
que *maya, maya, maya*.
.....

En esta canción popular valenciana, cuyas repeticiones se han eliminado aquí para dar mayor nitidez al texto, la correlación sigue con una *cabrita* que *salta*, una *pelota* que *bota*, una *gallina* que *canta*, una *gacela* que *corre...*

3.—Series de estrofas asimétricas por *acumulación* de elementos en las estrofas sucesivas. Las adiciones pueden situarse al principio, en medio, o al final de la estrofa anterior. El resultado es una *retahíla* cerrada de estrofas cada vez más largas.

Esta es la botella de vino
que guarda en su casa el vecino.

Este es el tapón
de tapar
la botella de vino
que guarda en su casa el vecino.

Este es el cordón
de liar
el tapón
de tapar
la botella de vino
que guarda en su casa el vecino.

Esta es la tijera
de cortar
el cordón
de liar
el tapón
de tapar
la botella de vino
que guarda en su casa el vecino.

...Y éste es el borracho ladrón
que corta el cordón
que suelta el tapón
que empina el porrón
y se bebe el vino
que guarda en su casa el vecino.

A veces la acumulación se realiza en el estribillo, como en la canción popular *A mi burro, a mi burro.* El estribillo crece por adición de todo lo anterior.

4.—Series indefinidas formadas por encadenamiento o *concatenación.* El término final de cada verso o estrofa sirve para encabezar el siguiente.

Esta es la llave de Roma
y toma.
En Roma hay una calle,
en la calle, una plaza,
en la plaza, una casa,
en la casa, una alcoba
en la alcoba, una mesa,
en la mesa, una jaula,
en la jaula, una lora.
Saltó la lora,
saltó la jaula,
saltó la mesa,
saltó la alcoba,
saltó la casa,
saltó la plaza,
saltó la calle,
y aquí tienes a Roma
con todas sus siete llaves.

En este juego está claro, primero el encadenamiento, y luego la enumeración. En el caso de *Don Pepito, el bandolero*, la concatenación propicia la continuación de los pareados.

5.—Enumeración por *yuxtaposición* de elementos a modo de inventario. A menudo sin relación lógica que lo relacione. Tal es el juego de balanceo.

Aserrín aserrán,
para vino, para pan,
y tocino merendar,
casa del rey, sierra bien,
casa de la reina también,
casa del duque, merenduque,
truque, truque, truque.

O bien el juego con objetos:

Regular,
singular,
sin mover,
sin reír,
sin hablar,
con el pie celeste,
con el transparente,
con la mano rosa,
con la dolorosa,
de puntillas,
de traspiés,
a mis siete aviones
que bombardean
bajo los refugios,
a la media cadera,
a la cadera entera,
bajar un bote
sin que se explote,
hacia atrás como adelante,
a los estudiantes,
a las caracolillas,
a plantar semillas,
mi capitán,
mi ángel,
mi barco fiel.

6.—Series simétricas formadas por enumeración, creciente o decreciente. Entre las crecientes, una de las más conocidas es la fórmula empleada en el juego de *pídola*, *A la una salta la mula*. Entre las decrecientes *Yo tenía diez perritos*.

En realidad estas series tienen estructura parecida a las *retahílas*, pero, dado que su objetivo es enseñar a contar, se propone para ellas el nombre de *recuentillo*, inspirado en el francés *comptine*.

Otro ejemplo de recuentillo popular ascendente:

Al pelotón
que entre el uno.
Al pelotón
que entre el dos.
Al pelotón
que entre el tres.
Al pelotón
que salga el uno.
Al pelotón
que salga el dos.
Al pelotón
que salga el tres.

Un ejemplo de recuentillo ascendente, el texto de la siguiente canción:

A la una, a la una, a la una,
desayuna el monito aceitunas.
A las dos, a las dos, a las dos,
la perdiz se comía el arroz.

A las tres, a las tres, a las tres,
el canario se puso a beber.
A las cuatro, a las cuatro, a las cuatro,
paseaban el perro y el gato.

A las cinco, a las cinco, a las cinco,
los leones volvían al circo.
A las seis, a las seis, a las seis,
los zapatos se limpia el ciempiés.

A las siete, a las siete, a las siete,
la jirafa bebía un sorbete.
A las ocho, a las ocho, a las ocho,
la pingüina se pone su poncho.

A las nueve, a las nueve, a las nueve,
Don Hilario merienda percebes.
A las diez, a las diez, a las diez,
se bañaban el pato y el pez.

Juan CERVERA (18)

Recuentillo descendente es éste dedicado al gato y titulado *Siete vidas*:

Siete vidas tiene un gato,
como todos bien sabéis,
pero si mete la pata,
no le quedan más que seis.

(18) CERVERA, J.: «Música». En *Enciclopedia de la educación preescolar*. – Diagonal-Santillana. Madrid, 1987, pp. 14-15.

Con seis vidas salta el gato
dos tejados en un brinco,
aunque si falla una teja,
no le restan sino cinco.

Cuando tiene cinco vidas
es artista de teatro;
si del escenario se cae,
se ha de conformar con cuatro.

Cuatro vidas son bastantes
para un minino siamés;
si se traga alguna espina,
se le reducen a tres.

A las tres vidas en punto,
le da un ataque de tos,
¡pobre gato, en un momento
le disminuyen a dos!

Con sus dos vidas a cuestas
una fiebre inoportuna
se le sube a la cabeza
y se contenta con una.

Y con una sola vida
nos la da a todos con queso,
porque el gato, amigos míos,
no se preocupa por eso.

Antonio A. GÓMEZ YEBRA (19)

C) Poemas de estructura *narrativa*, en los que el hilo argumental determina una composición secuenciada como un cuento. En ellos el narrador introduce la acción o cuenta parte de ella. Tal es el texto de la canción *El paseo*:

El patito se acercaba
saludando cua, cua, cua.
La gallina lo miraba,
co, co, co, sin saludar.

— ¿No te gusta mi saludo?
¿No me quieres contestar?
— Tu saludo no es muy lindo,
sólo dices cua, cua, cua.

— Es verdad, es más hermosa
tu palabra, co, co, co...
Y se fueron cada uno:

(19) GÓMEZ YEBRA, A. A.: *Animales poéticos*. – Escuela Española. Madrid, 1987, pp. 14-15.

— Cua, cua, cua.
— Co, co, co, co.

J. C.

O el de la canción *Los peces del río*, con mayor presencia del narrador:

Los peces del río
querían beber.
¡Pobrecitos peces
padecían sed!
Sí, sí, sí,
no, no, no, no.

Dejaron el río
y echaron a andar
buscando una fuente,
anda que andarás.

Durante el camino
tenían calor,
no encontraban sombra,
calentaba el sol.

El pez abuelito
la fuente encontró
y todos bebieron
glo, glo, glo, glo.

El pez más chiquito
se puso a reír:
— Como la del río,
ji, ji, ji, ji, ji.

Y todos contentos,
bailando al compás,
volvieron al río:
— ¡Ja, ja, ja, ja, ja!

J. C.

D) Poemas de estructura *dramática*, sin narrador y totalmente dialogados. Presentan la acción por medio del diálogo. Tal, por ejemplo, la canción popular:

— ¿A dónde vas, chinito,
con ese farol?
— Voy debajo del puente,
que tengo calor.
— Dime en qué calle vives.
— En calle mayor.
— ¿Y qué número tienes?
— Un cuatro y un dos.

E) El *limerick* es un tipo de estrofa de origen anglosajón que representa la organización y codificación del sinsentido o disparate. Edward LEAR (1812-1888), escritor y dibujante, a instancias de los nietos del Conde de Derby, su protector, publicó en 1846 su *Book of nonsense*, que contribuyó a popularizar el *limerick* y constituyó un antecedente significado de *Alicia en el país de las maravillas* (20).

En la actualidad el *limerick* se emplea como juego y ejercicio de creatividad, por lo que a veces en sesiones de animación se requiere para su composición la participación de varios.

Se compone de cinco versículos que en su conjunto forman un todo absurdo.

Ejemplos:

Era un viejo de colina (*a*)
de naturaleza fútil y cansina, (*b*)
sentado sobre una roca (*c*)
cantó nanas a una oca (*d*)
aquel didáctico viejo de colina. (*e*)

Había una dama de Praga
que al hablar era muy vaga.
Y cuando decían: – ¿Estas serán?,
contestaba: – ¡Quizá!
Esta oracular dama de Praga.

Había un viejo de Bohemia
cuya hija se llamaba Eufemia.
Pero un día, ¡ay dolor!
se casó con un ladrón.
¡Qué lata para el viejo de Bohemia!

El *limerick*, con escasas variantes, siempre permitidas, mantiene la misma estructura. En la que, además de la rima, que lo asemeja a una quintilla, hay que observar que

- el versículo (*a*) define al protagonista,
- el versículo (*b*) indica sus características,
- el versículo (*c*) y el (*d*) realizan el predicado,
- el versículo (*e*) recoge una calificación final, expresamente extravagante (21).

El estribillo y sus funciones

El estribillo tiene larga tradición poética y se considera parte constitutiva del villancico, el zéjel, la cantiga de estribillo. Se suele definir

(20) BRAVO-VILLASANTE, C.: *Literatura infantil universal.* – Miñón-Susaeta. Madrid, 1988. Tomo II, pp. 33-40.

(21) RODARI, G.: *Gramática de la fantasía.* – Reforma de la Escuela. Barcelona, 1979, p. 53.

como el verso o breve grupo de versos que sirve de introducción a una composición y que se repite total o parcialmente después de cada estrofa.

Desde el punto de vista fonético el estribillo constituye un factor de ritmo que aparece periódicamente a lo largo del poema.

Desde el punto de vista semántico puede tener significado pleno e integrarse claramente en el discurso, como cuando constituye el último o el primer verso o palabra de cada estrofa, o puede constituir un elemento irracional o lúdico.

Desde el punto de vista morfosintáctico fluctúa entre los dos extremos citados: adecuación al texto, cuando tiene significado explícito, y expresiones caprichosas e ilógicas, formalmente muy sonoras, cuando carece de significado.

Estribillo, etimológicamente derivado de estribo, adquiere el significado de punto de apoyo periódico en el desarrollo del poema o de la canción. Cuando la canción es interpretada por un solista, el estribillo suele corearlo el público entero, con acompañamiento frecuente de movimientos, palmas, pitos y demás manifestaciones de alborozo.

En la poesía infantil, según se desprende, el estribillo es elemento principalmente lúdico y en las canciones infantiles punto regulador de la danza o de los juegos añadidos.

Por su naturaleza el estribillo es breve, a veces de composición reiterativa, busca la musicalidad y es brillantemente rítmico. De su posición variada cabe destacar a veces la función de sustituto de la rima, que a menudo adquiere en composiciones infantiles y populares. El estribillo está muy arraigado en la poesía española, tanto en la clásica, de la que hay innumerables ejemplos, como en la popular e infantil.

A veces el estribillo adopta forma de estrofa que alterna con las de la composición, aunque no guarde ninguna relación significativa con el resto. Sucede algo así como si el conjunto tomara elementos procedentes de dos canciones distintas.

San Serenín
de la buena, buena vida,
San Serenín,
de la buena, buena vi.
Así, así, así
hacen las peinadoras,
así, así, así,
así me gusta a mí.
San Serenín...
Así, así, así
hacen las planchadoras,
.....
San Serenín...
Así, así, así
hacen las lavanderas,
.....

En casos de sustitución y de complemento de rima, casi de ripio, el estribillo puede llegar a constituir una estructura fija que se completa con el resto del texto que varía para cada estrofa. Estribillo y repeticiones constituyen el armazón en el que se vuelca el sentido progresivo del texto. A los ejemplos de *En coche va una niña* y *Los tres alpinos* se puede añadir:

Al pasar el arroyo,
güi, güi, güi,
de Santa Clara,
triqui, triqui, tri,
de Santa Clara,
lairón
lairón, lairón, lairón,
lairón.

Se me cayó el anillo,
güi, güi, güi,
dentro del agua,
triqui, triqui, tri,
dentro del agua
lairón,
lairón, lairón, lairón,
lairón

Los estribillos y las repeticiones enmascaran de tal manera la canción que sólo al prescindir de ellos se descubre que son seguidillas encabalgadas entre dos de las nuevas estrofas.

Así el texto fundamental sigue diciendo:

Por sacar el anillo
saqué un tesoro: /
Una Virgen del Carmen
y un San Antonio.

San Antonio bendito,
dame marido, /
que ni fume tabaco,
ni beba vino.

La mayor parte de los estribillos de las canciones infantiles se compone de elementos sin sentido, algunos tan tipificados como *leré, leré, tralará, que tururururú, ja, ja, ja...*

A veces aparecen elementos convencionalmente onomatopéyicos como los atribuidos tradicionalmente al gato, al gallo o al tren.

El tren corre por el llano
y adelanta sin parar,
chucu, chucu, chucu, chucu,
chucu, chucu, chucuchá.

El tren va a tomar la curva
y frena antes de doblar,
chucu, chucu, chucu, chucu,
chucu, chucu, chucuchá.

J. C.

Otras veces tienen significados concretos, como el nombre de las notas o de los primeros números. y también existen estribillos con significado que admiten variaciones.

Mambrú se fue a la guerra,
qué dolor, qué dolor, qué pena,
Mambrú se fue a la guerra,
no sé cuándo vendrá,
do, re, mí,
do, re, fa,
no sé cuándo vendrá.

Si vendrá por la Pascua,
qué dolor, qué dolor, qué guasa,
si vendrá por la Pascua,
o por la Trinidad.
do, re, mí,
do, re, fa,
o por la Trinidad.

La Trinidad se acaba,
qué dolor, qué dolor, qué rabia,
.....

Me he subido a la torre,
qué dolor, qué dolor, qué corre

Es evidente que las expresiones *qué pena, qué guasa, qué rabia, qué corre*, variaciones dentro del estribillo, adoptan la función de ripio.

Si se utiliza como estribillo de una canción el nombre de notas musicales, debería hacerse coincidir su nombre con la entonación. En este caso la interválica sería do, re, si / do, re, la.

Entre la variedad de juegos que ofrecen los estribillos de canciones, está también la *palabra cortada* con reminiscencias de los versos de *cabo roto.*

En Salamanca tengo,
en Salamanca tengo,
ten, ten, ten,
tengo sembrado,
tengo sembrado,
azúcar y canela,
azúcar y canela,
pi, pi, pi,
pimienta y clavo,
pimienta y clavo.

Otras veces se recurre a reduplicaciones que prolongan caprichosamente las palabras.

Yo tengo un dúro*ro*
y medio dúro*ro*
y una pesét*ara*
para gastar.

Al citado enmascaramiento de seguidillas encabalgadas, hay que añadir el enmascaramiento y encabalgamiento de otros tipos de composiciones, como es el caso del romance cuya secuencia narrativa es más fuerte.

Una pulga y un ratón
y un escarabajo blanco,
pachín,
para, para, pachín,
se pusieron a jugar
a la orilla de un estanco,
pachín,
para, para, pachín.
El ratón como era listo,
se ha metido en el estanco,
.....
para robar unos puros
y una caja de tabaco...
.....
.....

Tal vez lo más destacable, a causa de todo lo dicho, sea que en la poesía para niños —poemas, juegos, canciones— la presencia del elemento lúdico adquiere tal importancia que consigue deformar la estructura de estrofas y agrupaciones tradicionales para adaptarlas al ritmo y al juego.

V

CUENTOS Y NARRATIVA

Aproximación al cuento

El cuento puede considerarse desde una doble perspectiva: la acción de contar que lo determina y su contenido.

La acción de contar o de relatar un hecho se encuentra dentro de la narrativa. El relato puede basarse en un hecho real, y entonces hablamos de historia; o referir un hecho inventado, al que se le comunica apariencia de realidad, y entonces hablamos de cuento. Según la conocida definición de Stith THOMPSON: «Un cuento es un relato de cierta longitud que conlleva una sucesión de motivos o episodios»(1).

Para AGUIAR E SILVA: «El cuento es una narración breve, de trama sencilla y lineal, caracterizada por una fuerte concentración de la acción, del tiempo y del espacio»(2).

El término español *cuento*, objeto de la definición, puede concretarse en dos acepciones distintas, ambas presentes en su raíz latina: enumeración y narración. Del mismo modo que en su equivalente *relato*, empleado en la definición, se encuentra *referencia*, que sirve de punto de partida, e igual que la acción de contar implica un narrador y un oyente al que se le destina. El término alemán *Märchen* procede de *Mar* que significa noticia o *rumor que corre*; así como el término danés *eventyr* equivale a aventura; y el inglés *tale* corresponde a cuento, leyenda o patraña; en francés *conte* tiene valor de cuento o relato; y el italiano *racconto* alude a la acción de relatar.

La duración, no excesiva, parece una de sus notas. Y cuando se trata del cuento para niños debe tenerse muy presente. Sobre todo si se recuerda el conocido criterio según el cual el cuento es la conversación más larga que se puede mantener con un niño. Pero hay que recordar que la concentración de la trama, exigida por la brevedad y sencillez del cuento, no puede implicar falta de claridad, a la que ha de contribuir la estructura lineal.

En su determinación temporal el cuento implica pasado, lo cual a su vez exige que el narrador se sitúe fuera del tiempo y actúe de forma objetiva. Esto arrastra a la relación en tercera persona y al empleo

---

(1) THOMPSON, S.: *El cuento folklórico*. – Universidad Central de Venezuela. Caracas. 1972.

(2) AGUIAR E SILVA, V. de: *Teoría de la literatura*. – Gredos. Madrid, 1984, p. 242.

sistemático del pretérito. Pero el pasado de los cuentos es indeterminado, y en ello difiere de la novela, que puede situarse en el presente o en el pasado, pero concretos. La fórmula *Erase una vez...* y otras similares abundan en lo dicho. En consecuencia el narrador actúa más como transmisor del cuento que como autor del mismo.

Si tenemos claro que el cuento es invención y no historia, habrá que aceptar su especialización dentro del relato. El cuento siempre será relato, pero no todo relato es cuento. Entonces no puede plantearse oposición entre la historia propiamente tal y el cuento. La oposición habrá que buscarla más bien entre el cuento verosímil y el cuento inverosímil, y, aunque ninguno de los dos pueda tomarse como testimonio de la verdad, lo cierto es que el cuento que está más cerca de la mentira es el más verdadero, como cuento, puesto que tiene menos posibilidades de engañar.

Por estas razones el cuento toma principio y final estereotipados. Sus fórmulas, enteramente convencionales y conocidas, anuncian al oyente, o al lector, que lo que encierran no es verdad y se presenta tan sólo como muestra de fidelidad a una ficción en el seno de la cual la verdad ha sido sustituída por la coherencia. Y tanto los personajes como sus conductas, falsos por definición, sólo admiten verosimilitud en la coherencia. Las fórmulas no engañan, pero introducen en un clima en el que la realidad va a admitir gustosamente el grado de manipulación que haga coherente la acción. Aquí reside parte de su encanto para el niño, que se encuentra ante algo que sabe que no es, pero le gustaría que fuera.

El modo de transmisión influye en el propio relato. Inicialmente el cuento es oral y esta circunstancia condiciona el tratamiento del contenido. Para que el relato de la acción sea posible se hace girar ésta en torno al personaje principal, mientras los otros pululan a su alrededor. Así concebido, el cuento suma posibilidades de transformarse en género grato al niño, ya que éste se adhiere más a los personajes que a las ideas. Los personajes actúan, y el relato de sus andanzas resulta ser la exposición de su conducta. De aquí se deduce que no puede existir el cuento sin personajes. El cuento puede prescindir de otros elementos, pero no de los personajes. La importancia que da el cuento al personaje lo transforma en elemento simbólico, con pocos matices, todo de una pieza y sin término medio. El malo siempre es malo; el bueno, siempre bueno.

Ahora el análisis del cuento oral sólo puede realizarse a través de los textos fruto de su transcripción. ¿Podemos afirmar que el cuento, así transcrito, cuando se vuelve a contar oralmente, recupera su estado primitivo? Sin duda no. Su nueva versión oral no podrá evitar las reminiscencias literarias. Tendría que pasar por muchos narradores y experimentar muchas transformaciones para recobrar su naturaleza de cuento oral. Y, sin duda, nunca llegaría a su forma primitiva con exactitud. Con todo se editan cuentos tradicionales para que los adultos los cuenten a los niños. Y se componen cuentos literarios para que los adultos los cuenten también y no para que los niños los lean. Tal

es el caso de *Marcelino, Pan y Vino*, de José M.ª SÁNCHEZ-SILVA. En el prefacio de su primera edición, de 1953, confiesa intentar contarlo «a los padres, para que a su vez lo hagan ellos con sus hijos». Y respecto al lenguaje oportuno para tal menester, reconoce que «no existe un lenguaje propio de niños, como no sea el lenguaje poético que se deriva de las imágenes de las cosas y de las ideas»(3).

El cuento es un relato cerrado, frente a la novela, a menudo abierta. Tras el final feliz que deja zanjado el relato, precisamente con este carácter irrenunciable para el cuento infantil, puede surgir la prolongación onírica o fantástica, pero el relato queda terminado ya. En cualquier caso será una prolongación, fruto de la decisión personal, pero no del aliento que aporta el texto como en la novela abierta.

De todo ello se deduce la importancia del narrador en la transmisión oral del cuento. Puede matizar con inflexiones de voz y hasta con gestos la intención de los personajes en la realización de los hechos. Con lo cual el narrador oral utilizará elementos de caracterización dramática. Puede así orientar la narración, a través de sus propios pasos, hacia un final coherentemente madurado, siguiendo la recomendación de WELLEK y WARREN: «Para referir una historia hay que preocuparse de lo que en ella sucede, no del desenlace solamente»(4).

Todo esto es tarea que el escritor de cuentos ha de recoger en el desarrollo de los mismos y no como acotaciones dramáticas, de forma que el resultado final deberá influir en su estilo, con precisión y sobriedad suficientes para que el relato quede enmarcado, pero sin que su intención desvirtúe el texto o lo vuelva tendencioso.

La clasificación de los cuentos

La valoración de los cuentos implica clasificaciones que se extienden a toda su gama, desde el cuento maravilloso al cuento realista.

Antes de aludir a cualquier tipo de clasificación, conviene distinguir entre cuentos tradicionales y cuentos literarios creados expresamente para niños.

En la cultura actual el cuento tradicional, anónimo, sigue teniendo vigencia, sobre todo en el contacto oral con el niño; y el cuento literario, escrito ahora, de autor conocido, adquiere cada vez más importancia en la lectura personal. Esto no excluye que el cuento literario utilice elementos y hasta fórmulas del cuento de tradición oral.

La clasificación de Stith THOMPSON, conocida como de AARNE-THOMPSON, es la más citada y punto de partida para consideraciones varias y otras clasificaciones. Distingue varios grupos:

I. Cuentos de animales: domésticos, pájaros, peces.
II. Cuentos maravillosos: adversarios sobrenaturales, esposos sobrenaturales, tareas sobrehumanas, protectores sobrenaturales, objetos mágicos, conocimientos o poder sobrenatural.

---

(3) SÁNCHEZ-SILVA, J. M.ª: *Marcelino, Pan y Vino*. – Miñón-Susaeta. Madrid, 1981.
(4) WELLEK, R. y WARREN, A.: *Ob. cit.*, p. 258.

Cuentos religiosos.
Cuentos novelescos.
Cuentos de bandidos y ladrones.
Cuentos de ogro estúpido y diablo burlado.

III. Anécdotas, relatos chistosos.
Chistes sobre sacerdotes.
Relatos de mentiras.
Cuentos de fórmula.
Cuentos de chasco.
Cuentos no clasificados(5).

Esta clasificación nos replantea la revisión de la definición de cuento, dada la polivalencia que se atribuye al término. Con frecuencia se identifica con anécdota, chiste, chascarrillo, es decir, todo tipo de relato de sucedidos que se transmite principalmente por narración en prosa. Porque, por extensión y con menos propiedad, se aplica también la denominación a los *cuentos breves* y *cuentos de nunca acabar* que aparecen en verso elemental y con exiguo argumento.

Para ANDERSON IMBERT la polivalencia del término cuento es una realidad remota:

> «El término cuento era empleado por los renacentistas para designar formas simples: chistes, anécdotas, refranes explicados, casos curiosos. Quedó, pues, establecido el término cuento, pero no como una designación única: se da a una constelación de términos diversos. En general, retiene una división en temas orales, populares, de fantasía»(6).

Maxime CHEVALIER en su repertorio no rehúye incluir cuentos en verso(7). Los de animales en concreto podrían catalogarse como fábulas, aunque los recogidos por CHEVALIER carecen de moraleja expresa.

Todo ello confirma en cierto modo la opinión de Fryda SCHULTZ DE MANTOVANI, para quien el cuento popular «se mueve, crece —nunca se sintetiza—, reviste innumerables y sucesivas apariencias»(8).

El lenguaje de los cuentos

Todo lenguaje vinculado a manifestaciones artísticas debe cumplir una función: ser sistema de comunicación que no limite la expresión y favorezca la creación. Por poco que se analicen estas exigencias, se verá que el lenguaje de los cuentos requiere estudio. Ya que no puede

(5) THOMPSON, S.: *Ob. cit.*, pp. 613-626.

(6) ANDERSON IMBERT, E.: *Teoría y técnica del cuento.* — Marymar. Buenos Aires, 1979, p. 19.

(7) CHEVALIER, M.: *Cuentos españoles folklóricos del Siglo de Oro.* — Crítica. Barcelona, 1983.

(8) SCHULTZ DE MANTOVANI, F.: *Nuevas corrientes de la literatura infantil.* — Angel Estrada. Buenos Aires, 1970, p. 59.

ser trasunto del lenguaje adulto ni calco del lenguaje infantil. Es, por tanto, doblemente convencional, como lenguaje artístico y como lenguaje infantil.

Las dificultades mayores se le plantean al autor, como escritor, o al narrador que procede oralmente.

El discurso del adulto se distingue del empleado por el niño por su mayor encadenamiento lógico. Aunque esto lo hace más conceptuoso, más exacto y menos vivo que el del niño. Este utiliza un lenguaje más impresionista, con mayor debilidad en el encadenamiento y, a menudo, con nexos reiterativos —*y entonces, y después*— con predominio de la yuxtaposición y del enlace copulativo simple.

Indudablemente el autor puede seleccionar recursos que, sin empobrecer su discurso, comuniquen a su lenguaje dinamismo y viveza capaces de cautivar al niño.

El adulto se inclina por la verosimilitud, lo cual siempre supone algunas limitaciones. Pero verosimilitud y coherencia no son sinónimos. Un cuento, como fruto de la fantasía, puede ser inverosímil y enteramente coherente. Esto tiene repercusión en su lenguaje.

Los niños utilizan una lógica más abierta, pero no menos auténtica. Su lógica es firme, pero al no estar avalada por la experiencia, no está limitada por la realidad. El realismo del cuento, por consiguiente, no es el de la comprobación y la posibilidad, sino el de la coherencia interna de sus elementos y situaciones.

Por parte del adulto no debe haber seudoimitación. Tener presente el lenguaje del niño no significa imitarlo. La imitación no pasaría del torpe remedo y conduciría al empobrecimiento lingüístico del niño lector u oyente.

Dado que hay múltiples formas de degradación del lenguaje, no sólo es recomendable que la literatura no se sume al coro, sino que adopte formas enriquecedoras y estimulantes que, lógicamente, han de pasar por la creatividad. Despertar la sensibilidad por el lenguaje es un deber tanto del cuento oral como del escrito.

Por otra parte el lenguaje está condicionado por los asuntos y los temas. El cuento tradicional presenta unos esquemas rayanos en el tópico, lo que puede traducirse fácilmente en desinterés por parte del niño.

Cierto que algunos planteamientos están avalados por el símbolo y por la magia. Pero no es menos cierto que el niño actual, ahíto de televisión y de tebeos, puede llegar al cansancio y a la saturación, si no se le presentan las cosas con tiento.

La bruja siempre tiene poder absoluto; la torre es inaccesible; el bosque es profundo; el jardín está prohibido...

¿Engendra esto evasión o monotonía? La situación se complica cuando entran en acción los numerales: sólo se atenderán *tres*; los cerditos han de ser *tres*; los osos, también *tres*... Y el valiente espadachín

ha de matar a *siete* de golpe; los enanitos también son *siete*; como *siete* son los cabritillos, los hermanos o los cisnes...(9).

La magia del cuento tradicional, de cuya eficacia no cabe dudar, así lo aconseja, pero el riesgo de la monotonía empuja a que sin variar las fórmulas se intente su revitalización en el terreno de la fantasía y de las renovaciones sorprendentes.

Una parte de lo sabido atrae porque utiliza cauces eficaces; otra parte, la de lo inesperado, tiene que mantener vivo el interés y la intriga, sin que decaigan hasta el final.

Ante esto, sin duda, existen fórmulas que han demostrado repetidas veces su eficacia; vaciar elementos nuevos o contemporáneos en moldes o esquemas antiguos es uno de los recursos más viejos de la literatura. De una forma o de otra y con mayores o menores proporciones en la mezcla de los ingredientes, el esquema de Romeo y Julieta resulta eterno. Pero lo que no miramos con el mismo entusiasmo son los intentos desmitificadores de los cuentos que conducen inevitablemente a su destrucción y al rechazo por los niños(10).

Un tono ligeramente arcaizante en el lenguaje y el recurso a símbolos tradicionales encierran posibilidades de revestir tramas muy actuales y hasta gastadas, proporcionándoles el interés que, por cotidianos y manidos, pierden ciertos argumentos. La innovación y la renovación no siempre siguen los dictados de la hodiernación.

El cultivo de la memoria

Espacio y tiempo son dos conceptos esenciales en el desarrollo del individuo. Pero, pese a los esfuerzos específicos de la educación inicial actual para que el niño los adquiera con plenitud, tal vez, superado un umbral de funcionalidad elemental, el niño y el adolescente se encuentran con dificultades para darles las verdaderas dimensiones. La velocidad y hasta el vértigo de la vida presente no les proporcionan la calma necesaria para valorarlos debidamente. La acumulación de hechos y la superficialidad de los medios de comunicación fácilmente los parcelan y confunden, hasta el punto de anular conceptos tan determinantes para su comprensión como la continuidad y la distancia.

El cuento, ciertamente establece un orden en la sucesión de la acción, a la vez que acota los espacios en que ésta sucede. La descripción, aunque sucinta, es definitiva. Pero desde sus fórmulas de inicio –*Erase una vez, Hace muchos, muchísimos años,*– fomenta el distanciamiento que remite a lo genéricamente alejado en el tiempo y en el espacio, aunque sin mayores precisiones. La continuidad ordenada de los hechos, en cierto modo, organiza la memoria. Que el relato tenga

(9) Sobre el simbolismo de los números ver BETTELHEIM, B.: *Ob. cit.*, pp. 119, 146, 150, 292.

(10) CERVERA, J.: *La literatura infantil...*, pp. 201-203. CERVERA, J.: «La experiencia desmitificadora», en *Teatro para niños.* – Bambalinas. Madrid, 1973, pp. 7-13. CERVERA, J.: *Cómo practicar la dramatización.* – Cincel. Madrid, 1981, pp. 129-132.

principio y fin afirma el concepto de duración. Y el hecho de que el relato tenga planteamiento, nudo y desenlace —más destacados en el teatro— parece esencial para demostrar que el tiempo no constituye un concepto abstracto, sino que está ocupado por hechos palpables y verificables. La memoria aquí se adueña del tiempo y es capaz de actuar sobre la realidad de las cosas en la mente del niño.

En el cuento oral las relaciones afectivas que se establecen entre el narrador adulto y el niño oyente también tienen su repercusión en el concepto de tiempo. Al adulto, en general, se le atribuye la sabiduría en función del tiempo: es otra valoración, cualitativa, del tiempo. Por otra parte, el afianzamiento de la memoria es superior ante el cuento narrado que ante el cuento leído. En el primer caso la intervención oral del adulto favorece la comprensión del texto y su fijación de forma asombrosa en la memoria, lo que equivale a la pervivencia del relato. La ayuda que en este sentido prestan el disco y la casete no son despreciables, siempre que los apoyos de la música y efectos especiales sean sobrios y que la presentación del texto acentúe más lo sugestivo que lo descriptivo.

La misma precaución hay que tener cuando el cuento se transmite por imágenes —cine, televisión, vídeo— ya que el niño puede quedar absorto ante la sucesión de imágenes muy sugestivas y perder el hilo del relato.

En todas estas ocasiones se recurre a la adaptación lingüística, imprescindible para el tratamiento sonoro y todavía más para el audiovisual, en los que hay que evitar las aportaciones verbales redundantes. El texto, sin duda, queda debilitado, aunque debe reforzarse con la expresividad y la adecuación de las voces. Pero en la adaptación de los diálogos hay que distinguir entre lo realista y lo eficaz. También aquí el lenguaje levemente arcaizante, que no caduco, resulta atractivo. Para el cuento filmado se admite que el dibujo surte más efecto que la fotografía. Lo mismo sucede en el libro de cuentos.

En cualquier caso debe cuidarse la eficacia comunicativa del cuento, que equivale en gran medida a su fijación en la memoria, y depende mucho de su capacidad de ensoñación. La historia presentada tiene que ser extraordinaria por sí misma. Pero el marco del que se la rodea y el que le sirve de escenario para la acción, también tienen su importancia.

La novela para niños

Al hablar de la narrativa para niños, a menudo se incurre en un olvido. Se insiste mucho en los cuentos, cuando en realidad el niño, a partir de los 9 años, e incluso antes, lo que más lee no es cuento, sino novela. Un tipo de novela que no podemos alinear con la de adultos ni con la tradicional novela corta, pero que se sitúa a distancia del cuento infantil y de todo tipo de cuento.

¿Nos encontramos ante la *Bildungsroman*? Para AGUIAR E SILVA esta novela *educativa* o *formativa* se aparta de «la novela tradicional con intriga dramática». La *novela educativa*

> «se ocupa fundamentalmente del desarrollo, del aprendizaje humano y social, de la maduración, en fin, de un personaje. Este suele ser un joven que gradualmente va conociendo su interioridad, el mundo objetivo y los problemas de la vida, y paso a paso descubre, a través de su situación personal, las grandezas y miserias de lo humano» (11).

Ilustra su afirmación aduciendo que *Guillermo Meister*, de GOETHE, *Lucien Leuwen*, de STENDHAL, y *La montaña mágica*, de Thomas MANN, entre otras, son ejemplos de novelas educativas.

La primera duda que se nos plantea es si realmente esta concepción de la *novela educativa* no corresponde más a la literatura juvenil que a la infantil. Y los ejemplos citados orientan, en todo caso, hacia la primera.

Si a la literatura infantil le hemos atribuido siempre como función principalísima dar respuesta a las necesidades íntimas del niño, necesidades a menudo inefables, pero acuciantes, y a la literatura juvenil le exigimos que ayude al joven, desde su adolescencia, a descubrir el mundo real y a incorporarse a él, resulta que «el desarrollo, el aprendizaje humano y social, la maduración» podemos pensar que constituye un escalón intermedio entre la literatura infantil y la de adultos, concebido desde la perspectiva del adulto, aunque no pertenece a ninguna de las dos citadas literaturas. Se sitúa, eso sí, en un proceso continuo, no necesariamente regular, que opera sobre el individuo y se refleja en la literatura bajo forma e intensidad variables y no programadas.

Para acreditar la identidad de la *novela educativa* frente a la otra, AGUIAR E SILVA asegura que la intriga «es sustituida por la acumulación de episodios más o menos desligados, y el novelista se propone, al construir así su obra, traducir el verdadero ritmo de la temporalidad en que transcurre la formación del personaje» (12).

Su fluctuación entre la *novela para niños* y la novela juvenil parece clara. Tal vez esto se deba a su intento de afirmar la identidad de la *novela educativa* frente a los adultos, en un momento en que no está suficientemente difundida la diferencia entre la *novela para niños* y la *novela juvenil*. Y así junta ambas en la *Bildungsroman* o novela educativa. Entre los rasgos señalados por AGUIAR E SILVA, algunos son frecuentes en la novela para niños. Aunque no sean determinantes ni únicos. Hay que concluir que nuestra concepción de novela para niños difiere de la novela educativa, por lo menos de la que describe AGUIAR E SILVA.

---

(11) AGUIAR E SILVA, V. M. de: *Ob. cit.*, p. 218.
(12) AGUIAR E SILVA, V. M. de: *Ob. cit.*, p. 218.

Reconozcamos, no obstante, que algunas novelas para niños sí tienen como objetivo destacar el proceso de maduración de un personaje. Así sucede en nuestra *Javi, sus amigos y sus cacharros*(13), destinada a niños de ocho años en adelante. Aunque el grado de maduración reseñado requiera en la vida real proceso más duradero que un curso, que es el recogido en la novela. El tiempo, como es lógico, tiene un valor convencional. Aunque aquí esta concesión forma parte de la respuesta a los variados lectores. El argumento ciertamente acumula episodios sueltos, cada uno de los cuales podría tomarse como relato independiente. Pero los episodios se enlazan por la presencia compartida de los principales personajes.

Mayor articulación adquiere la trama, por ejemplo, en *Las alas de la noche*, de E. TEIXIDOR(14), destinado a lectores de doce años. Esta mayor complejidad es lógica, pues se trata de una novela policíaca, cuya acción detectivesca desarrollan chicos mayores de doce años que investigan sobre el tráfico ilegal de especies protegidas. La estructura recoge anticipos y retrocesos hacia la verdad que al final se aclara plenamente.

Aquí parece plantearse un objetivo: que lectores de doce años se fijen en el proceder de personajes mayores que ellos. En cambio en *Javi, sus amigos y sus cacharros* sucede al revés: sus lectores han de reflexionar sobre el período de su infancia anterior. Para ello cuentan con la ayuda, en la propia novela, de Fredi, hermano mayor que supera a Javi en tres o cuatro años.

En *Micaela no sabe jugar*, de José Luis OLAIZOLA(15), para lectores a partir de nueve años, no se plantea un proceso de maduración sino de aceptación. Micaela es una niña que hasta sus ocho años se ha criado en una isla en compañía de su abuelo, farero. No ha tenido otros contactos que los suyos y los habidos con tío Andrés, un mensajero que una vez al mes les lleva subsistencias. El choque de Micaela con la realidad se produce cuando va al colegio, y se encuentra con que no sabe jugar a nada, aunque sabe nadar y cocinar y enseñar a nadar a los gatos.

Pilar MATEOS, en *Jeruso quiere ser gente*(16), destinado según la editorial a lectores a partir de siete años, nos presenta a un Jeruso que es aprendiz y chico de los recados en una tienda. Ante el robo de un pedido intenta su recuperación. Esto le permite a la autora establecer el periplo, gracias al cual Jeruso conoce a la señora de la corbata roja, al chico de la guitarra y al viejo de los cartones. Aunque todos estos supuestos sospechosos le sorprenden por su humanidad.

Cierto que muchas *novelas para niños* acumulan episodios sueltos con elementos comunes para la continuidad del conjunto. Esta forma de escribir tal vez haya que atribuirla más a la influencia de las series

(13) Edelvives. Zaragoza, 1989.
(14) S. M. Madrid, 1988.
(15) Miñón-Susaeta. Madrid, 1986.
(16) S. M. Madrid, 1982.

de televisión que a la voluntad de huir de la trama dramática argumental. También cabe pensar en la influencia de las colecciones de cuentos del estilo de *Veintinueve historias disparatadas*, de Ursula WÖLFEL(17). La trama dramática, en cambio, ha recibido fuerte apoyo del cine, que ha acostumbrado al niño a seguir argumentos largos y complejos.

La búsqueda en la novela para niños

No hace falta recurrir a multiplicidad de ejemplos para demostrar que la *novela para niños* en el momento actual registra su máxima floración y presenta variedad temática y argumental. Aunque la tendencia a la experimentación formal, tan frecuente en la literatura ahora, se ve frenada aquí, sin duda, por las condiciones especiales del receptor. Pero las sencillas observaciones y los contados ejemplos que se apuntan sugieren campo para estudios más amplios que acrediten lo que aquí tan sólo se intuye e insinúa.

Experiencia significativa es la que combina el texto con la ilustración, de manera que ésta condiciona la lectura. Así sucede en *Aventuras de la mano negra*, de Hans Jürgen PRESS,(18), de ambiente detectivesco, y en *Nikolasa: aventuras y locuras*, de Bernardo ATXAGA,(19), con ilustraciones de J. C. EGUILLOR, que significa aproximación a los cuentos.

Como cuento más que como novela debe ser considerado *Cuentos para engordar un tigre*, de Donald BISSET,(20), en el que la simbiosis de textos y dibujos, del mismo autor, es tal, que la reflexión literaria a menudo se centra no ya en el dibujo, sino en torno a su realización.

> «— *¡Eres un tigre tontorrón! Estás todavía en la página 5. Ven aquí.*
> — *Ya estás en la página 6*».

De Miguel DELIBES es *Mi querida bicicleta*(21), de la que podemos decir que adopta la forma de memorias. Unas memorias que desarrolla en primera persona y muy ceñidas a la querida bicicleta de su infancia.

Francisco CLIMENT tiene una fórmula singular que combina la reconstrucción de los hechos históricos con la ficción novelesca. Así lo hace en *La gripe de Buffalo Bill*,(22), y en *Picasso pinta a Pinocho*(23), cuyos títulos despiertan curiosidad.

Querido Bruce Springsteen, de Kevin MAJOR,(24), utiliza la fórmula epistolar de misivas sin respuesta. El supuesto autor es un chico y el destinatario de la correspondencia, un cantante de moda.

---

(17) Miñón-Susaeta. Madrid, 1986.
(18) Espasa-Calpe. Madrid, 1981.
(19) Ediciones B. Barcelona, 1989.
(20) Ediciones B. Barcelona. 1988.
(21) Miñón-Susaeta. Madrid, 1988.
(22) Miñón-Susaeta. Madrid, 1981.
(23) Miñón-Susaeta. Madrid, 1987.
(24) Ediciones B. Barcelona, 1988.

Ramón GARCÍA DOMÍNGUEZ en *Un grillo del año dos mil y pico*(25), presenta una fábula futurista, con ribetes de ciencia-ficción y con nostalgia del campo perdido y desconocido. Dedica su fantasía a sus hijos «simples y urbanos que, al ver, por vez primera un rebaño de ovejas, las llamaron efusiva y diminutivamente *orejitas*».

Fórmula novedosa, por su intento de incorporar la actividad del lector es la de la colección *Elige tu aventura*, gracias a la cual el lector puede enlazar, a voluntad, dentro del juego previsto, los distintos episodios que componen una historia que de esta forma se vuelve pluriforme.

El mismo interés innovador por apoyar al libro se acusa en la colección *El zoo de papel*, dirigida por José GONZALEZ TORICES. Las narraciones tienen todas intención ecológica, por lo que toman como centro de interés de cada libro a un animal, presente desde el título: el elefante, el gato, el perro, el gallo, la piraña, una serpiente... Cada libro cuenta con algunas páginas de miscelánea en las que se reúnen adivinanzas, refranes, anécdotas relativas al correspondiente animal y una canción original. En ella colaboran Fernando LALANA, Juan CERVERA, Manolo ALONSO ALCALDE, Benigno ROMÁN, José GONZÁLEZ TORICES...(26).

Menos innovador resulta el recurso a viejos trucos como el justificar la obra como transcrita de un manuscrito recién hallado, del relato de un náufrago o de un mendigo moribundo, etc. Así J. M.ª SÁNCHEZ-SILVA proclama que su cuento *Marcelino, Pan y Vino* lo recibió en su infancia de labios de su madre.

Para AGUIAR E SILVA actitudes como ésta derivan en buena parte de la «mala conciencia» del novelista que ante sus lectores quiere evitar preguntas sobre cómo sabe lo que cuenta(27). Pero el autor para niños más que mala conciencia puede sentir pudor de ser sorprendido cometiendo un acto pueril. De ahí también el recurso de dedicar el libro a algún niño por el que siente predilección. La necesidad de contentar al destinatario parece que absuelve de la ligereza de escribir para niños.

Elementos constitutivos de la novela

Para WELLEK y WARREN, en toda novela cuentan de manera determinante el asunto, la caracterización y el marco. Y cada uno de estos factores entronca con los demás(28).

Aunque para algunos *asunto* y argumento coinciden, la distinción entre ambos es esclarecedora. El asunto puede ser amoroso, religioso, policíaco, bélico... Sobre el asunto se teje el argumento como una selección intencional y ordenada de episodios e incidentes cuyo conjunto

(25) Miñón-Susaeta. Madrid. 1981.
(26) Ediciones Paulinas. Madrid. 1989.
(27) AGUIAR E SILVA, V. de: *Ob. cit.*, p. 228.
(28) WELLEK, R. y WARREN, A.: *Ob. cit.*, p. 258.

reproduce lo fundamental de la historia y sirve para transmitir la sensación de que se cuenta la historia entera. Los elementos determinantes del argumento constituyen el motivo, que llega a estar tipificado.

El tema, a su vez, es lo que da sentido a lo que sucede en el argumento y encierra la idea básica del texto en la intención del autor o en la comprensión de los lectores.

El tono, por el contrario, se desprende de la presentación del conjunto de los hechos y traduce la visión que se comunica de los mismos: así puede ser simpático, optimista, pesimista, reivindicativo, etc.

En la novela para niños el asunto puede ser muy variado, pero siempre ha de guardar alguna relación con las necesidades del niño. Debe centrarse en

- el descubrimiento de sí mismo,
- el descubrimiento del entorno humano,
- el descubrimiento del entorno material,
- el descubrimiento y aceptación de la posible existencia de otras realidades fuera del marco abarcado por el niño(29).

La insistencia en el descubrimiento no implica intención didáctica. sino participación en el proceso de desarrollo del niño. Literariamente puede interpretarse como una reminiscencia del cuento iniciático.

En la narración la *caracterización* sirve para identificar a los personajes e incluso para la valoración de los mismos y de sus acciones. Sobre todo en las narraciones breves para niños donde resulta difícil la caracterización evolutiva. La caracterización por la nominación y por la descripción breve son muy propias del cuento. La caracterización por la descripción a menudo alerta sobre las acciones de los personajes.

En el teatro, por su mayor condensación y por la dificultad de recurrir a la descripción, la caracterización depende de los medios de expresión implicados en la acción, a la vez que se asienta mucho en la valoración que unos formulan sobre los otros, por lo cual el texto dramático siempre adquiere marcado carácter dialéctico.

La caracterización por nominación no tiene por qué alcanzar a todos los personajes. En una narración se emplea a veces para destacar un personaje popular entre otros, por ejemplo el *Langosta*, en *Cucho*(30), o alguno característico como *Gafitas*, en *Javi, sus amigos y sus cacharros*(31), o *El Sentao*, que en *Rastro de Dios*, es «un ángel chiquitín y torponcillo, que no sabía apenas volar» y estaba allí «sentado desde el principio del mundo, con la estrella entre los brazos»(32). En *Tonico y el secreto de estado*(33), abundan los persona-

(29) CERVERA, J.: *La literatura infantil...*. p. 63.
(30) OLAIZOLA, J. L.: *Cucho*.–S. M. Madrid, 1983.
(31) CERVERA, J.: *Javi, sus amigos y sus cacharros*.–Edelvives. Zaragoza. Madrid. 1989.
(32) AMO, M. del: *Rastro de Dios*.–S. M. Madrid, 1981, pp. 6 y 19.
(33) DIAS DE MORAES, A.: *Tonico y el secreto de estado*.–S. M. Madrid, 1980.

jes más o menos definidos por nominación: *Bulldózer*, *Relé*, *Mosquito Eléctrico*, *El Alemán*, *Pirulí*, *Merengue*, *Gasolina*...

Pero puede darse el caso contrario. En *La grúa*, de Reiner ZIMNIK(34), entre cuyas interpretaciones cabe la de tomarla como defensa del valor individual frente al gregarismo, ninguno de los personajes tiene nombre propio, salvo Lectro, el conductor de la carretilla y amigo del conductor de la grúa. Este, antes de ser conductor de la grúa es el joven de la gorra azul, o simplemente «el de la gorra azul». Se caracteriza ahora por su trabajo.

La caracterización por descripción breve puede llegar a la aposición caracterizadora, como en *Fray Perico y su borrico*, de Juan MUÑOZ MARTÍN,(35), en la que la expresividad y el recuerdo se ven favorecidos por la asonancia, Fray Nicanor, el Superior; Fray Olegario, el bibliotecario; Fray Cucufate, el del chocolate; Fray Mamerto, el del huerto; Fray Rebollo, el de los pollos; Fray Bautista, el organista...

La caracterización por nominación, a veces se extiende a los topónimos transparentes: Puebloblanco, Rocamar, Castillorroto...

La caracterización por la acción se integra en el desarrollo del argumento. La novela, a diferencia del cuento, admite matices y variaciones a lo largo del desarrollo. Frente a los personajes de una pieza del cuento los de la novela presentan gradación en sus cualidades y en la conducta mediante la caracterización evolutiva.

El *marco* en el que se desarrolla la acción tiene mucha importancia en la novela en general. Tanto que algunas novelas se definen por el marco. Mientras que en la novela para niños la atención otorgada al ambiente constituye el elemento descriptivo que no debe eclipsar al narrativo, sino prestarle ayuda. La novela siempre tiende a crear un mundo, pero en la novela infantil éste descansa sobre todo en los personajes, relevantes dentro del marco, como respuesta a la necesidad del niño de fijar su atención y afectividad en ellos, especialmente en el protagonista.

Para WELLEK y WARREN,(36), estructura principal de la narración es su inclusividad, lo que le permite entrever escenas en el diálogo con noticia sucinta de lo que está ocurriendo. Las escenas de diálogo aproximan al teatro. Las excelentes escenas dialogadas del *Quijote* son, sin duda, una de las razones de sus múltiples versiones dramáticas, en especial para los niños. La narración de lo que sucede implica apunte de la acción, en el extremo opuesto de la acción dramática. La descripción sirve para el emplazamiento de los hechos.

La opinión generalizada, tendente a primar el diálogo frente a la narración de los hechos, en la novela para niños no tiene el fundamento que algunos le atribuyen en cuanto a capacidad para mantener la

(34) ZIMNIK, R.: *La grúa*. – Espasa-Calpe. Madrid, 1981.
(35) MUÑOZ MARTÍN, J.: *Fray Perico y su Borrico*. – S. M. Madrid, 1984.
(36) WELLEK, R. y WARREN, A.: *Ob. cit.*, p. 259.

atención de los jóvenes lectores. Más justificada está esta opinión referida a las descripciones frecuentes y prolijas. Estas han de ser sugestivas, afectar a lo fundamental y prescindir de pormenores poco relevantes. Pero no debe confundirse descripción con narración.

La novela para niños mantiene la importancia del protagonista y prefiere la estructura lineal en el desarrollo como una reminiscencia del periplo tan presente en el cuento infantil. Pero excluye las fórmulas de principio y fin que sitúan intencionadamente su lejanía en el tiempo y en el espacio y transmiten indeterminación. La novela concreta, determina y desarrolla temporalmente la acción.

Las fórmulas de final del cuento *Y se casaron y tuvieron muchos hijos*, *Fueron felices y comieron perdices*... crean un clima de perpetuación abreviada del final feliz. Se intenta así dejar en el ánimo del lector que la felicidad simplemente apuntada en el final no sólo es real, sino duradera. La novela, por el contrario, puede ofrecer finales abiertos o cerrados, como es lógico, pero en modo alguno deja entrever que es definitivo.

Cuando *Micaela*, después de demostrar a sus amigos su vida en el faro, tiene que responder a la pregunta:

«— ¿Tú dónde quieres vivir: aquí o en el pueblo?
La niña se quedaba pensativa y terminaba por contestar:
— En los dos sitios»(37).

El final sigue siendo feliz, o por lo menos positivo, como en los cuentos. Incluso puede indicar un cambio de orientación respecto a la peripecia de la novela; que se ha terminado una fase para empezar otra. Pero lo que no se garantiza es que ésta tenga sentido definitivo.

Al final de *Astuto, astuto*, de Simon FRENCH,(38), Trevor, el muchacho que se ha visto obligado a seguir el peregrinar de sus padres, cuando arranca la furgoneta, pregunta repetidamente:

«— ¿A dónde vamos ahora?».

La respuesta se hace esperar algo, pero su padre «sonrió y, al final, contestó:

— Vamos a casa, Trevor».

El final, en cada caso, es feliz, pero tampoco hay necesidad de decirlo. Esa es una conclusión que ha de sacar el lector que ha seguido toda la peripecia anterior.

La novela cumple siempre el aserto de Jacqueline HELD: «El lector joven tiene necesidad de proyectarse sobre un personaje a través de los acontecimientos, peripecias y obstáculos»(39).

---

(37) OLAIZOLA, J. L.: *Micaela no sabe jugar*. – Miñón-Susaeta. Madrid, 1986.
(38) FRENCH, S.: *Astuto, astuto*. – Ediciones B. Barcelona, 1988.
(39) HELD, J.: *Connaitre et choisir*..., p. 88.

Trascendencia de la novela para niños

Al cuento se le ha dado mucho relieve, tal vez porque su relación con el niño —sobre todo el cuento oral— empieza en el período anterior a la escuela y se prolonga durante la primera escolarización, mientras el niño no sabe leer. Por eso quizá son abundantes los estudios en torno a su significación e influencia en el desarrollo del niño.

La novela para niños no ha tenido tanta suerte. Quizá porque ante el niño escolarizado han tomado prioridad otras cuestiones: intentar que aprenda a leer, hacerlo lector consciente y aficionado definitivo a la lectura.

Ahora bien, la novela en general ha cambiado de posición en el aprecio del público. De género más o menos frívolo y volcado al entretenimiento ha pasado a ser vista como una forma de penetración en el mundo, en el individuo, en la vida y en la sociedad. A ello ha contribuido su asimilación sincrética de diversos géneros literarios, hasta el punto de detectar en ella elementos procedentes de las memorias, del ensayo, del análisis filosófico y psicológico, del relato de viajes y hasta del teatro y de la poesía.

En la novela para niños, evidentemente en menor proporción e intensidad. Aunque se dé preferencia a los objetivos del descubrimiento, todo esto aparece, con el aditamento de contar con elementos procedentes del cuento.

Su mayor extensión sirve para tener al lector ocupado durante tiempo más prolongado en un mismo asunto y tema —las series de televisión han imitado esta circunstancia— y brindarle ocasión para más detenido y profundo análisis.

Se resuelve así una necesidad pedagógica urgente, la de serenar al niño frente al ritmo nervioso de la información acelerada y a la acumulación de sensaciones que le proporcionan los medios de comunicación social y en especial la televisión. Se crea también un remanso para el pensamiento, frente a la absorbencia del juego.

La rapidez y amontonamiento de aportaciones y de sensaciones impide a menudo la maduración del niño. La lectura personal y silenciosa adquiere una función reguladora cada vez más determinante.

Por otra parte la lectura es un ejercicio que necesita ser acabado para tener sentido. Se levanta así frente al zigzagueo superficial con que se sigue la televisión, a menudo con cambio permanente de emisoras y de canales.

Toda novela tiende a crear un mundo peculiar. La lectura proporciona el contacto moroso con él, acoplable al ritmo de cada lector, le permite permanecer en este mundo el tiempo preciso para entenderlo y valorarlo y volver a él cuando quiera para gustarlo.

La novela para niños persigue más el enriquecimiento por medio del contacto con nuevas experiencias que la instrucción. Por eso se dirige más a la sensibilidad del niño que a su inteligencia. El saber esco-

lar del libro de texto se cambia aquí por el contacto con los modelos ante los cuales tiene que generar juicio y tomar partido.

La novela cumple una función vicaria: enfrentar al niño con experiencias inhabituales e inéditas. Con lo cual, en su mente, y sin riesgos, vive experiencias no sólo imposibles, sino también impensadas. «Cuando la experiencia no es directamente accesible al niño, el libro se hace insustituible» (40).

Aquí se plantea una cuestión delicada. ¿No remitirá la literatura a experiencias inadecuadas? A veces, sí. De aquí la necesidad de la crítica que valore riesgos y aportaciones. Lo que se considera como demasiado fuerte, escabroso o escandaloso, a veces no le llega al niño, incluso en virtud de un proceso de autocensura. En consecuencia el peligro se cifra también en lo falso y amanerado que inspira menos recelos, aunque sea igualmente pernicioso.

Los libros vanguardistas y en apariencia excesivamente novedosos cumplen la función de ensanchar horizontes y aportar nuevo fermento a la literatura infantil. Sin duda corren el riesgo del rechazo del niño, sobre todo si no llega a entenderlos. Pero así se ha formado una parte significativa de la literatura infantil, la denominada *literatura ganada*. La aceptación es una forma de clasificación.

La narrativa como cosmovisión

La dedicación de los cuentos tradicionales a los niños ha sido un hecho decisivo para la historia y constitución de la literatura infantil. Pero ha sido también un hecho que ha suscitado opiniones contrapuestas.

La contribución de PERRAULT con la publicación de su obra en 1697, determina el paso de los cuentos de tradición oral a la literatura infantil escrita, hecho que desencadena una invasión de cuentos de hadas durante el siglo XVIII. La diferencia que se establece entre la aportación de PERRAULT y la del Infante JUAN MANUEL, en el siglo XIV, con su *Conde Lucanor o Libro de Patronio*, y otros autores medievales vinculados a la cuentística, no estriba tanto en el tratamiento literario de tradiciones populares que comparten cuanto en la coincidencia de la obra de PERRAULT con el momento en que el niño empieza a ser considerado entidad educativa autónoma, lo que determina, en buena medida, el auge apuntado de este tipo de publicaciones.

Se acepta, por lo general, que a imitación de los de PERRAULT, los cuentos restantes de este período, intentan primero atraer la atención del adulto, a la vez que son la expresión del deseo de proporcionar modelos educativos a los niños. Esto, naturalmente, entre los autores que se toman en serio este género, e introducen ideas y valores en la estructura narrativa, en busca de la educación de las clases burguesas. Porque también los hay que consideran banal el género y aso-

(40) PATTE, G.: *Ob. cit.*, p. 87.

cian elementos maravillosos y mágicos a las supersticiones de las clases sociales inferiores.

Jack ZIPES,(41), a quien seguimos parcialmente en este esquema, se pregunta cómo los cuentos de hadas pueden operar ideológicamente y aportar a los niños los modelos sociales dominantes, en apariencia no recogidos con intención. La dificultad para él se cifra en conciliar la actuación de la ideología, que se supone única, con las distintas variantes que se introducen en los cuentos en los diversos países, a partir del siglo XVII. Quizá porque estas variantes persiguen la acomodación a los distintos grupos sociales, con lo cual esta maleabilidad permanente les proporciona su forma de neutralidad, bajo cuya capa de diversión obtienen su capacidad de penetración que no suscita sospechas.

CHESTERTON apunta a otra causa: «El reino de las hadas no es más que el luminoso reino del sentido común»(42). Con lo cual la pretendida influencia se reduce a la potenciación del pensamiento real preexistente.

Quizá la virtud más saliente de estos cuentos, a partir de PERRAULT, haya que situarla en el hecho de haber conseguido *civilizar* y dar aire burgués, e incluso cortesano, a los cuentos de la Edad Media, de naturaleza bárbara. Así el cuento oral tradicional tomó sello literario en una época en la que la preocupación burguesa por el niño creyó que estos cuentos podían brindar modelos de honestidad, dedicación, responsabilidad y ascetismo, formas burguesas elevadas a virtudes morales. De hecho, estos cuentos proporcionaban a adultos y niños modelos de conducta defendidos hasta nuestros días.

Esta posición, unida a la presentación de elementos sociales arcaicos y a la contraposición entre lo fantástico y lo real, ha desatado en torno a los cuentos de hadas ataques y defensas a veces verdaderamente apasionados.

CHESTERTON ha sido uno de sus defensores acérrimos: «Aquello en que más creía entonces —en la época de su crianza— y en que sigo creyendo más son los cuentos de hadas. A mí me parece lo más razonable que hay en el mundo. Y en verdad no son tan fantásticos como se dice»(43). O por lo menos son tan fantásticos a los ojos del niño, como la propia naturaleza, paradigma de lo real. «El árbol da frutos porque es mágico»(44). Y ante el fatalismo científico de quienes aseguran que todo sucede como tenía que suceder y según estaba infaliblemente previsto desde el principio del mundo, se complace en pensar que «la nieve es blanca por la muy razonable razón de que pudo haber sido negra», cosa que sólo puede suceder en los cuentos de hadas. Con lo cual rechaza la imputación de inmovilismo que se les hace(45).

---

(41) ZIPES, J.: *Les contes des fées et l'art de la subversion*. — Payot. París, 1986, pp. 31-33.
(42) CHESTERTON, G. K.: *Ob. cit.*, p. 544.
(43) CHESTERTON, G. K.: *Ob. cit.*, p. 544.
(44) CHESTERTON, G. K.: *Ob. cit.*, p. 549.
(45) CHESTERTON, G. K.: *Ob. cit.*, pp. 556-557.

Por otra parte el mundo de los cuentos de hadas se rige por una ley sencilla e inexorable: toda la felicidad depende de no hacer algo que se puede hacer a cada instante y que, en general, ni siquiera se sabe muy bien por qué no se debe hacer. «Tal me pareció la felicidad del hombre, lo mismo aquí que en el reino de las hadas»(46). Tal es también la fuerza de la ley que, por definición, es algo que puede ser violado. Este es el precio de la libertad.

En definitiva hay que aceptar que los cuentos de hadas le ofrecen al niño una cosmovisión de acuerdo con su conciencia en desarrollo. No podía ser de otra forma, si tenemos en cuenta su origen popular y colectivo que disfruta del beneplácito conjunto de la mayoría de las gentes en el tiempo y en el espacio. Esta es su grandeza y la causa de su duración y aceptación, trasunto de su acierto. Para decirlo una vez más con palabras de CHESTERTON, «la leyenda suelen crearla las mayorías de las poblaciones y aldeas, que son siempre gente saludable»(47).

Esta visión no siempre ha sido compartida por todos. A menudo se ha visto en los cuentos tradicionales una concesión a la fantasía como medio de evasión de la realidad y también un intento de manipulación del pensamiento del niño y del pueblo. La mayor parte de los ataques apuntaban a estos extremos. Su posterior y actual acogida sin reservas ha implicado nuevos criterios que han permitido pasar de su interpretación historicista a su interpretación psicoanalítica o a interpretaciones con deseos más amplios de comprensión(48).

La posibilidad de manipulación es más fácil en la narrativa de autor conocido, creada especialmente para los niños. Lógicamente no puede encuadrarse totalmente esta literatura en los planteamientos anteriores. Por ello también la creación personal, cualquiera que sea el éxito coyuntural de su autor, está lejos de la aceptación universal en el tiempo y en el espacio de los cuentos tradicionales.

Sea real, sea ficticio, el discurso de la narración se logra mediante la ordenación de retazos de vida. El riesgo de confundir la narración con la valoración de realidad es evidente. Y de aquí a interpretarla como propuesta de modelos no hay más que un paso. Por otra parte, el margen de posible manipulación arranca desde la selección del asunto y se prolonga a lo largo de la orientación que el autor dé al relato. Con todo, el niño tiene una habilidad especial para distinguir entre lo realista y lo fantástico y, si se refugia en lo fantástico, es porque le gusta más y porque responde más a sus necesidades. De igual modo que lo acepta «por el placer de saber que todo aquello no es verdad, el placer de no dejarse engañar por la ficción...», según la afirmación de BUTOR,(49).

---

(46) CHESTERTON, G. K.: *Ob. cit.*, p. 554.
(47) CHESTERTON, G. K.: *Ob. cit.*, p. 542.
(48) CERVERA, J.: *La literatura infantil...*, pp. 169-176.
(49) Citado por MARTÍNEZ MENCHÉN, A.: *Narraciones infantiles y cambio social.*—Taurus. Madrid, 1971, p. 12

En ello encuentra otro placer añadido: el de la salida de la realidad, es decir, la oportunidad de experimentar el contraste entre lo cotidiano y lo posible, siempre más amplio, más rico y más divertido. Si el niño ve que las sábanas ruedan dentro de la lavadora, se encuentra ante un hecho cotidiano, corriente, insignificante; pero pensar que estas sábanas pueden alzarse animadas y transformarse en fantasmas es una posibilidad remota, pero sugestiva y divertida(50).

A este respecto la capacidad selectiva del niño llega a extremos sorprendentes. Tal es el caso de aquel niño valenciano, bilingüe, a quien su madre le contaba un cuento de elefantes, en lengua valenciana. El niño interrumpió el relato para decirle: «Me creo eso de que los elefantes hablan, porque es un cuento. Pero que hablen en valenciano, no; porque por aquí no hay elefantes».

Con todo hay que distinguir entre el cuento y la novela. Del parangón entre ambas realidades literarias surge naturalmente un cuadro de afinidades y diferencias fácil de establecer, del mismo modo que puede sugerirse idéntico cotejo entre el cuento tradicional y el moderno. Afinidades y discrepancias que podrían centrarse en torno al origen, a las formas, a la intención, a los signos y símbolos y al contenido(51).

En cualquier caso la integración de una serie de hechos y de circunstancias en un relato supone la creación de un microcosmos que el lector puede analizar con calma y a placer. Pero el autor, en el acto de la creación, actúa bajo el imperativo de unos mecanismos que, consciente o inconscientemente, condicionan su trabajo.

Imperativos de la creación en la novela para niños

Son varios. Entre ellos destacan:

a) El recuerdo autobiográfico del autor.

En realidad el recuerdo autobiográfico es el apoyo necesario para la ficción. Ahora bien, estos recuerdos proceden tanto de su infancia como de cualquier otro momento de su vida y experiencia. Pero para que sean literariamente válidos tienen que encuadrarse en el marco de referencias del niño receptor, mucho más reducido que el del adulto autor. Este encuadre, lógicamente, se logra *por coincidencia*, cuando el autor acierta a presentar elementos ya latentes, ya inconscientes en el mundo del niño. Y se logra *por introducción* cuando las referencias son nuevas y despiertan el interés del niño por su incorporación. De esta manera se consigue que el marco de referencias vaya ensanchándose y el poder de la connotación se enriquezca. No sólo se aportan nuevos elementos para la cosmovisión en el momento concreto, sino que se ponen los fundamentos para situaciones futuras.

---

(50) Como sucede en ZILIOTTO, D.: *Elías Galimatías y Elisa Ropalisa.* – Altea. Madrid, 1982.

(51) Ver CERVERA, J.: *La literatura infantil...*, pp. 168-169. BORTOLUSSI, M.: *Ob. cit.*, pp. 80-81.

b) **El juego de la mitificación-desmitificación.**

Es muy sutil. Si la presencia de un personaje en el relato aparece como simple información, queda en el ámbito del reportaje. Pero llega un momento en que el personaje adquiere caracteres superiores y se encuadra en lo que podemos calificar como arquetipo. Esto se consigue sin necesidad de perder un ápice de realismo o de objetividad. Pero implica una acomodación tal entre lector y personaje que, si se sigue el proceso, se alcanza el mito. Se eleva, por consiguiente, la anécdota a categoría. Y el desarrollo de una historia se transforma en respuesta para el niño lector, al que comunica ideas y se las afianza.

¿Existe la operación inversa? En cierto modo el mismo camino se recorre en sentido contrario, desde el estereotipo a la desmitificación.

A medida que se amplía el marco de referencias, el niño adquiere más elementos de juicio y forzosamente mayor capacidad para la crítica, con lo que el estereotipo empieza a desmoronarse hasta reducirse a sus proporciones reales.

De hecho el proceso de mitificación-desmitificación establece una nueva forma de aproximación a la realidad y, por consiguiente, de cosmovisión. Si el cuento implica aceptación global, simbólica, la novela desciende al pormenor y a la valoración individual de los personajes, los hechos y sus circunstancias. Sin perjuicio de que, con el tiempo, también se dé paso a una nueva mitificación.

c) **El intento creativo de la adecuación.**

Admitida la necesidad de adecuación del relato al lector infantil, habrá que aceptar también que ésta se encuadra en los límites de la convención y oscila entre el tópico y la originalidad.

La tentación del tópico, tratándose de literatura infantil, es lógica, sobre todo cuando se piensa en el limitado marco de referencias del niño. Pero aun reconociendo la función de los tópicos —*topoi*— en la historia de la literatura(52), estancarse en el tópico equivale a invalidar la creación y privar al relato de verdadero interés. Y, aunque para el lector infantil, en sus inicios no signifique empobrecimiento, a la larga sí que lo producirá.

Hay que llegar, por tanto, a una convención mediante la cual el autor intente conectar con el lector, sirva a sus posibilidades comprensivas y las aumente, y satisfaga a las afectivas. La convención en literatura, como en cualquier manifestación artística, es ley de viabilidad. Si se trata del lenguaje de una narración, incluso realista, tiene que incurrirse en algunas limitaciones y arbitrariedades para poder servir al relato. Si se trata del argumento, hay que entenderlo como una selección de hechos entre la totalidad de los que se integran en la historia, supuestamente real. Su ordenación por parte del autor y la imaginación del lector determinarán que al final, en la mente de éste, se

(52) WELLEK, R. y WARREN, A.: *Ob. cit.*, pp. 312-313.

reconstruya la historia por entero. Si se trata de la intención del autor, ha de colocar los elementos indispensables para que el lector pueda establecer su propia inducción, y, aun así, se corre el riesgo de la manipulación.

La originalidad es, sin duda, una de las exigencias más complejas de la obra literaria. Puede residir tanto en el asunto como en el armazón argumental y en el tratamiento estilístico.

Sin perjuicio de la calidad literaria de la obra, el autor que escribe para niños y adolescentes se ve limitado en cualquiera de estos extremos. Pese a lo cual tiene que intentar cada vez la mayor dosis de originalidad posible en el marco de la adecuación.

Del cuento a la novela

Entre cuento y novela para niños existen coincidencias y discrepancias; algunas, obvias. Vale la pena destacar las que parecen determinantes en la relación con el niño oyente o lector.

Como reminiscencia de su procedencia oral, el cuento utiliza recursos fáticos y fórmulas, de encabezamiento y final, raros en la novela. No obstante ésta necesita atraer la atención del lector, así como requiere advertirle de algún modo que se está introduciendo en un mundo creado y no real.

El lenguaje concreto es patrimonio compartido por el cuento y la novela, aunque la reiteración al servicio de la audición es más frecuente en el cuento, mientras que la reiteración, en la novela, sirve como elemento caracterizador o como recurso lúdico, o simplemente para atraer la atención sobre el propio lenguaje, para destacar matices.

En cierto modo en el estadio del primer aprendizaje de la lengua la escucha tiene lógica preferencia y la comunicación oral es más idónea. Pero esta situación se prolonga luego, porque presenta un lenguaje vivo, compartido y con menos dificultades para la descodificación. La novela, con su exigencia de lectura, ofrece mayores posibilidades para la expansión y matización, no sólo del lenguaje, sino también de las situaciones y comportamientos. Además la novela fomenta la reflexión madurativa.

Un aspecto puramente formal como la estructura, lineal en ambos géneros, pero más esquemática en los cuentos, determina efectos diferentes. El predominio, en el cuento, de la respuesta a las necesidades íntimas del niño se ve completado por la penetración en la intimidad y en la esencia de las cosas, más propia de la novela, aunque estas funciones, en parte, se desarrollan de forma inconsciente. De aquí que, entre los tres y los doce años, período en que hay que situar la mayor adhesión a estos géneros —primero el cuento; luego la novela—, los planteamientos respectivos deben hacerse no sólo en atención a demandas psicoafectivas, sino también de desarrollo y maduración.

A partir de la escolarización la progresión en el desarrollo del lenguaje marca una inflexión que conviene señalar. El lenguaje del niño

se vuelve más reflexivo y menos espontáneo. Incluso puede aparentar estancamiento y pérdida de capacidad creativa. La transición es fundamental: se adentra cada vez más en el código elaborado y se aleja de los riesgos del código restringido. Sus aproximaciones al lenguaje —oral y escrito; escucha y lectura— centran cada vez más su interés en la palabra, mientras retroceden apoyos antes muy importantes como el gesto y el contexto extralingüístico. El lenguaje, en consecuencia, se hará cada vez más subjetivo y literario, y, por ende, subirán en importancia la novela y la lectura, con creciente protagonismo de la morfosintaxis y descenso paulatino del interés por la fonética.

Novela y cuento participan de una situación común: la fuerza de la palabra es tal que puede apoderarse del discurso de la narración, creando algunas particularidades lingüísticas que luego el discurso reutilizará. En realidad es un procedimiento de formación literaria y del lector. La aportación al lenguaje habitual del niño, no obstante, es escasa. Cosa que no sucede con el tebeo, cuya huella es mayor(53).

Antes de la aparición de los medios audiovisuales podía sostenerse que la transformación de algunos cuentos consistió en traducir por escrito su oralidad en un intento de perpetuación y difusión que implicaba selección y adaptación. Para ello hubo que crear un triple código: narrativo, simbólico y estilístico. Pero este triple código se ha visto alterado.

Ahora, supuesta una recuperación del cuento oral, hay que contar con la intercomunicación de los sistemas narrativos en los distintos medios. Como es visible la influencia del estilo narrativo-dramático de la televisión en la novela. Por eso el ascenso de la palabra experimentará una identificación y hasta un retroceso, si la novela cede ante el lenguaje estándar de las series de televisión para niños.

Aunque no sea muy grande, la ambigüedad en la novela para niños es mayor que en el cuento. Pero esta escasa ambigüedad de la novela se ve recortada por la opinión bastante extendida de que en el desarrollo de la acción no debe quedar ningún cabo suelto. ¿Se ha pensado que esta definición a ultranza merma la imaginación del lector? ¿Todo tipo de intriga tiene que producir forzosamente angustia en el niño?

Para BELLEMIN-NOËL existe una diferencia básica entre el cuento y la novela. Defiende, con exageración, que el cuento es una ficción sin intriga, porque en el cuento nada hay que nos intrigue. Aunque reconoce que el cuento intriga por sí mismo. Y establece analogía entre el cuento y los sueños donde todo está bajo el signo de la evidencia, como corolario del *Erase una vez*, que vierte todo el misterio en el narrador. En el cuento no hay sorpresa ni búsqueda. De antemano se sabe cómo acabará todo y que todo acabará bien.

«Mezcla de oráculo y de acertijo, este tipo de relato —el cuento— se transforma en el núcleo de una novela no escrita, que el oyente o lector hace ocurrir tratando ese núcleo sin opacidad, como una intriga única, una intriga que espera, que tiene necesidad de ser llevada a término»(54).

---

(53) Ver CERVERA, J.: *Otra escuela*, pp. 77-101.

(54) Ver BELLEMIN-NOËL, J.: *Les contes et leurs fantasmes*. – PUF. París, 1983, pp.15-17.

VI

TEATRO Y DRAMATIZACION

La singularidad del teatro

Al admitir que los cuentos, la poesía y el teatro son los géneros básicos de la literatura infantil, debemos reconocer que en ellos, pese a sus diferencias formales y estructurales, hay un denominador común: la producción artística por medio de la palabra con el niño como receptor.

La singularidad del teatro frente a los otros géneros radica en que a la expresión lingüística hay que añadir otros recursos que resumimos en la expresión corporal, la expresión plástica y la expresión rítmico-musical.

Como consecuencia de esto, el teatro, desde el punto de vista de la transmisión y de la comunicación, adquiere una complejidad mucho mayor que la de los otros géneros. Complejidad que podría determinar dificultades enormes para los niños derivadas de la descodificación simultánea de varios códigos, si no fuera porque la materia básica del teatro es la acción, y con ésta se relaciona el niño constantemente en la vida.

Todo esto, sin duda, ha generado confusión que ha afectado incluso a la concepción del teatro en los ámbitos educativos. En el caso extremo se ha pretendido alejarlo de la palabra y, reduciéndolo a uno de sus recursos expresivos, el gesto, se lo ha identificado con el mimo. Las repercusiones negativas para el propio teatro, para su valoración como espectáculo y sobre todo, para su planteamiento didáctico, han sido graves. Así como nadie ha intentado separar la narrativa y la poesía de la literatura, el teatro ha quedado en tierra de nadie. Cierto que sus textos no le han sido arrebatados a la literatura —a la historia de la literatura, para ser más exactos— pero la aproximación didáctica y hasta vital al teatro como hecho histórico, que va mucho más allá del conocimiento del texto, ha fracasado totalmente en el marco de una educación que pretende ser integral.

Es del todo improcedente que la palabra, que ha de ser secundada por los otros tipos de expresión, se vea rebajada y hasta suplantada por ellos. Urge que en el marco dramático la expresión corporal, la expresión plástica y la expresión rítmico-musical sean restituidas a su función de colaboradoras de la palabra y dejen de ser competidoras; que contribuyan al realce de la palabra y no a su oscurecimiento.

Sorprende que entre los escasos libros de teatro para niños, abunden aquellos que desde sus prefacios, introducciones y explicaciones posteriores, dan recomendaciones e instrucciones para montar los textos. La razón de este didactismo hay que buscarla en la convicción de que quienes pretendan montar textos con niños o para niños tienen escasos conocimientos de arte dramático, lo cual no es raro si se trata de aficionados. Extender la cultura dramática parece necesario, sobre todo entre educadores.

Todo esto, unido a las dificultades que presenta el teatro infantil, tanto para su visión como para su realización, obliga a planteamientos realistas que implican profundización nocional en el hecho dramático y fomento de su práctica. Ambas metas parecen más asequibles, si se tiene en cuenta la exigencia escolar, propuesta, pero no alcanzada, de iniciación del niño en la dramatización.

De aquí que, para el planteamiento de este capítulo, se haya creído oportuno que el teatro comparta su espacio con la dramatización(1).

Dramatización y juego dramático

Por *dramatización* se entiende el proceso mental que preside la acción creadora del dramaturgo. El fruto de la dramatización es el *juego dramático* resultante que, en el caso del autor dramático, se plasma en un texto que recoge y regula el desarrollo posterior de dicho juego. Así queda constancia escrita del *juego dramático*, y, gracias a este apunte, con sus diálogos y acotaciones, los actores podrán actualizarlo, mediante la *puesta en escena*, aunque no quede consignación expresa del proceso dramatizador que originó el juego.

Este proceso, llamado dramatización, se sirve de una serie de operaciones complejas sobre las que actúan de manera determinante la creatividad y la expresión. Se confieren así formas y condiciones dramáticas a aquello que originariamente no las tiene. La *dramatización*, por tanto, transforma en materia dramática aquello que de por sí no lo es, o sólo lo es virtualmente. Sencillamente crea materia dramática.

Si tenemos en cuenta que dramatizar significa hacer *drama*, y que drama etimológicamente equivale a acción, la *dramatización* será la operación que propicia la estructuración y manifestación de la acción por la acción misma.

Un cuento, por ejemplo, implica una acción. Pero cuando nos lo cuentan, la acción en él compendiada se nos manifiesta mediante la palabra y no mediante la acción. La diferencia está clara: se nos ofrece el relato de una acción, pero no la acción misma. Ahora bien, el *drama* tampoco nos *presenta* la acción misma, pero nos la *re*presenta, nos la *re*produce mediante actores que la *re*piten en un marco ambiental que también *re*vive las circunstancias de la acción original.

(1) Para las ideas generales de dramatización se sigue especialmente CERVERA, J.: *Cómo practicar la dramatización*. – Cincel. Madrid, 1981. (Once ediciones).

Tanto en la narración como en el drama, la acción —relatada en un caso; representada en otro— se nos ofrece de modo convencional; no se nos da la acción misma. En el primer caso la convención se sirve de la palabra; en el segundo la convención utiliza la acción misma. Así podemos definir el *drama* como *acción convencionalmente repetida.*

Y, gracias a la convención, aceptamos que es lo que, en realidad, no es: que un actor se transforme en un personaje histórico y obre como tal, aunque nos consta que éste hace siglos que ha desaparecido; que el escenario del teatro se convierta en el patio de armas de un castillo medieval o en una playa recoleta; que alguien sufra o muera en escena, pese a que goza de buena salud. La convención, en este caso, es la ficción aceptada y compartida.

Todo esto tiene gran trascendencia en el contexto del juego simbólico.

Debe entenderse que la expresión «acción convencionalmente *repetida*» no limita el número ni la clase de acciones que pueden ser objeto del drama a las históricas, pasadas o externas. Evidentemente el drama puede recoger todos estos tipos de acción. Pero también aquellas que no llegaron a existir más que en la mente del dramaturgo. Su existencia ideal, garantizada por el proceso de dramatización, nos permite hablar siempre de la acción convencionalmente repetida en su representación. La acción tiene existencia real en su desarrollo externo, o pasado, pero también la tiene en la mente del autor que la imagina como acción real futura. Su presentación en el drama siempre será dramática, es decir, convencionalmente repetida. Porque la acción resultante, que es el juego dramático, siempre será un trasunto de la que de algún modo fue.

Esta intención de repetir convencionalmente la acción parece inspirar a los niños cuando planean su juego dramático libre. Los niños, en el reparto de papeles, dicen: —Yo *era* el maestro y *tomaba* la lección a los que no la *sabían*... O bien: —Yo *era* el torero, y tú *eras* el toro.

Este empleo sistemático del imperfecto expresa que lo que sucede en su mente —lo que está dramatizando— es anterior a lo que va a convertirse en presente en el juego dramático resultante. Es el juego de la acción repetida.

Dramatización y expresión

Cuando decimos que en la narración se transmite la acción convencionalmente, mediante la palabra oral o escrita, pero mediante la sola palabra, tenemos que reconocer que para la acción convencionalmente repetida, que es el juego dramático resultante, no es suficiente la palabra. El drama necesita de:

- *la expresión lingüística,*
- *la expresión corporal,*
- *la expresión plástica,*
- *la expresión rítmico-musical.*

Estos cuatro tipos de expresión fundamentales operan de forma coordinada y simultánea. Es evidente que, tratándose de representaciones en las que se actúa como en la vida real, en su expresión, la palabra —expresión lingüística— va acompañada por el gesto —expresión corporal—, se produce en un contexto material y visible —expresión plástica— y, como tal palabra oral, tiene su componente fonético —expresión rítmico-musical—.

Estas calas, intencionadamente simples, son suficientes para demostrar la coordinación y simultaneidad de los tipos de expresión. Pero su presencia es más completa. La *expresión lingüística* abarca a la palabra en toda su extensión, oral, escrita, cantada... y con el auxilio de todos los recursos que de ella puedan derivarse; la *expresión corporal* incluye los gestos, las muecas, los visajes, las posturas y, lógicamente, conecta con el *mimo*, que cuenta con capacidad autónoma; la *expresión plástica* va desde los rasgos naturales de tamaño, forma, línea, volumen, luz, color, a los efectos intencionadamente creados como la pintura —escenografía—, escultura y aditamentos —utilería—, sin olvidar todo aquello que incide en el atuendo de la persona —vestuario, peinado, maquillaje, máscaras, postizos...—; la *expresión rítmico-musical* es inherente a la palabra hasta el punto de matizarla poderosamente, pero en su cuenta caben también la música, el canto, la danza, el movimiento.

La gran oportunidad de la dramatización estriba en poder servirse de todos estos recursos expresivos para la creación del juego dramático y poder exhibir el conjunto resultante en el teatro. Desde el punto de vista pedagógico es difícil imaginar otra actividad que coordine y potencie tanto los tipos de expresión en un contexto de juego y de constante motivación. Cierto que cada uno de estos tipos de expresión es cultivado en su área de forma independiente. Pero aquí aparecen coordinados y al servicio de la creatividad.

Dramatización y creatividad

La creatividad es capital para el proceso dramatizador. La creatividad, a su vez, constituye un proceso en el que se puede partir de distintos supuestos para llegar al final a un producto nuevo.

Considerada la dramatización en su conjunto, la creatividad hace acto de presencia, bajo formas distintas, en las varias fases del proceso que, identificadas con el teatro, se pueden reducir a tres:

— la *dramatización* propiamente tal, o sea la estructuración del drama, que corresponde al autor;

— la *puesta en escena*, o sea la presentación del juego dramático, que en el teatro corresponde al director y a los actores;

— la *contemplación* del espectáculo, que les incumbe a los espectadores.

En la fase primera, de *dramatización*, el estímulo del que se parte puede ser, por ejemplo, un cuento. En el proceso, el dramatizador tiene que *seleccionar* el cuento entre otros y después, en el escogido, los elementos adecuados, entre los posibles para conseguir el juego final. Estos elementos se ensamblan entre sí y se *asocian* a los fines propuestos. La *organización*, oral o escrita, posibilita la acción convencionalmente repetida.

Así quedan cumplidas las tres fases básicas del proceso creador: selección, asociación y organización.

Si continuamos con el ejemplo del cuento como punto de partida, siguiendo el proceso señalado, lo que se habrá alcanzado es transformar la materia narrativa del cuento en materia dramática. Aparentemente las transformaciones pueden parecer pocas en este caso, pero serán las suficientes para que su contenido con estructura narrativa sea vaciado en estructura dramática y se adapte a su nuevo medio de transmisión. Aunque las transformaciones sean meramente formales, al final del proceso se verá que también han alcanzado el ámbito de lo sustancial.

La medida de las diferencias entre el cuento contado o leído y el cuento dramatizado nos la dará el distinto efecto e interés que cada una de estas modalidades produzca en el receptor, en este caso, el niño(2).

El peso de la creatividad aumenta cuando, a partir de otros supuestos, hay que inventar una historia que sirva de base al argumento cuya forma y estructura han de ser dramáticas. Las exigencias creativas de la adaptación son distintas de las de la invención dramática original.

Si el esbozo del juego dramático resultante se destina al teatro, se plasmará por escrito, dejando consignados en el apunte los diálogos y las acotaciones. Cuando se realice para la dramatización, en ambiente escolar, se confiará a la memoria del grupo hasta su puesta en escena. En cualquier caso la creatividad tiene que concretar los elementos constitutivos de la historia en un argumento y tiene que coordinar y poner a su disposición las aportaciones de los recursos expresivos para que el argumento pueda manifestarse en el juego dramático.

En la fase de *puesta en escena* la creatividad surge de manera distinta. En el juego dramático escolar la puesta en escena se produce muy próxima a la dramatización. Tan cercana que, tratándose de un trabajo que se desarrolla oralmente y por tanteos, casi no hay diferencia entre los ensayos y la puesta en escena, salvo que los primeros sirven para seleccionar los elementos que han de quedar definitivamente acoplados. La creatividad ha ido actuando sin solución de continuidad.

Pero cuando se trata del texto dramático escrito, el planteamiento cambia. Su creación —la dramatización propiamente dicha— supuso unas vivencias que no necesariamente han de coincidir con las de su puesta en escena. La polivalencia del texto dramático plantea nuevamente el problema de su interpretación y de la selección de matices.

(2) Ver CERVERA, J.: *La literatura infantil...*, pp. 112-120.

Cada vez que el texto se monte, obligará a optar por una de las múltiples realizaciones que sugiere. Y, aunque lo correcto es que los diálogos se reproduzcan fielmente, las acotaciones ofrecen mayor flexibilidad dentro de lo que llamamos *tratamiento* y que, en definitiva, marca el tono general de la puesta en escena, incluidos los diálogos.

A su vez la puesta en escena, en el teatro, implica la intervención de dos tipos de personalidades distintas: el director y los actores. Los restantes partícipes —escenógrafos, figurinistas, músicos, utileros— aunque importantes, quedan supeditados al director, último responsable de la puesta en escena.

La traducción del texto en acto depende del director, pero no personalmente, sino a través de los actores. Es evidente que la creatividad, tanto del primero como de los otros, está condicionada. Sin embargo el actor será el último responsable en el momento de la interpretación, pese a las aportaciones y sugerencias del director.

La puesta en escena, como fase viva del proceso creativo, se presta a presentar matices distintos en cada representación. Zanjada ya la fase de dramatización y terminada la intervención del director, ambas fruto de la reflexión y a merced de posibles revisiones, el actor, en su interpretación ante el público, queda expuesto a situaciones imprevistas —errores propios o ajenos, reacciones inesperadas del público, olvidos— y, sin embargo, la obra tiene que continuar y llegar a término. En esto el teatro difiere de la televisión grabada y del cine.

La *contemplación* del teatro por parte del espectador reclama nuevamente el auxilio de la creatividad. La respuesta creativa del espectador está condicionada en parte por las aportaciones de la puesta en escena. Aquí es donde el teatro, como literatura, aglutina una serie de recursos variados y se dispone a transformarse en vivencia. Y ésta, en gran medida, depende de la independencia y personalidad del espectador. De la materia dramática que se le ofrece escogerá lo que más le plazca o responda a sus necesidades y elaborará versiones propias del hecho dramático, a veces tan personales que difieren de un espectador a otro.

Por eso el hecho teatral sólo se realiza plenamente en la transmisión ante el público y está sujeto a muchas fluctuaciones dependientes tanto de la puesta en escena como del ánimo del espectador individual, e incluso de las reacciones colectivas del grupo.

Por su lado la forma de transmisión deja al espectador de teatro mayor libertad que el cine y la televisión. El problema es de dosificación de la imagen. En el cine y la televisión el espectador, ante la diversidad de planos, no tiene más remedio que aceptar el punto de mira de la cámara. Ella es la que escoge los distintos planos y los relaciona mediante encuadres, travelines, barridos y otros movimientos, con lo que la atención del espectador queda forzosamente dirigida. En el teatro, la embocadura del escenario desempeña funciones distintas de las pantallas de cine y televisión. Gracias a la embocadura en el teatro se da siempre un plano general, ante el que el espectador efectúa cons-

tante selección. Focos, proyectores y cañones pueden reclamar la atención del espectador hacia determinado punto de la escena. Pero esta manipulación del espectador de teatro es inferior a la sucesión de encuadres de la cámara con sus cambios de planos, primeros planos, insertos..., que llenan toda la pantalla, con aproximación y alejamiento de lo encuadrado. A la libre selección de estímulos corresponde, lógicamente, mayor libertad de la imaginación del espectador para la interpretación de la escena, fruto de sensaciones distintas. La emboca-dura permite la selección, pero lo escogido por el espectador nunca cuenta con el refuerzo del tamaño de las imágenes, ni con sus impensables movimientos y enfoques. La intensidad del espectador de teatro es voluntaria, no impuesta por la imagen, lo que comporta predominio de la imaginación sobre la sensación.

Análisis del proceso de creación

El proceso de creación en la dramatización puede considerarse paradigmático en la actividad creadora del niño. Esquemáticamente lo formulamos, una vez más, como el paso por tres fases que conocemos con los nombres de *selección*, *asociación* y *organización*(3).

En síntesis, de la infinidad de estímulos que reciben constantemente nuestros sentidos o que llaman nuestra atención, *seleccionamos* con mayor o menor facilidad aquellos que atraen más nuestra imaginación. Esta selección es fundamental. A continuación lo seleccionado mentalmente lo *asociamos* a necesidades, deseos, recuerdos u otras realidades. Como consecuencia de esta asociación, lo seleccionado experimenta mentalmente una transformación, aunque sólo sea por el hecho de que ya no es contemplado objetiva sino subjetivamente. Cuanto mayor sea la distancia entre la primitiva visión objetiva y la nueva subjetiva, mayor es su aproximación a la creación. Esta culmina como consecuencia de la *organización* definitiva de los elementos resultantes en el cuadro de una *nueva* realidad. Por eso, para que exista verdaderamente creación es condición indispensable la *novedad*. Es decir, que entre el primitivo objeto, estímulo de la imaginación creadora, y el resultado de las operaciones marcadas por las fases haya diferencias suficientes para poder hablar de un objeto nuevo.

Si un niño *selecciona* para jugar un zapato, y lo *asocia* con un barco, y luego *organiza* sus imágenes y las plasma de manera que una regla sujeta en el centro del zapato hace de mástil, de la imagen del bajel se pasa ya a una realidad nueva con la que el niño puede jugar. Luego ha habido creación.

Al intentar explicar psicológicamente el proceso, tendremos que admitir que éste implica un comienzo y un final. El principio hay que situarlo en el momento en que se toma la decisión de crear algo, en este caso de dramatizar. O si se quiere más simple, en el momento

(3) Ver CERVERA, J.: *Cómo practicar...*, pp. 36-38.

en que el niño decide jugar con el *zapato*. El final aparece cuando se haya representado el juego dramático correspondiente. Si se quiere seguir con el ejemplo del juego, cuando el niño lanza a navegar su *barco* en la piscina.

VIGOTSKI aclara y puntualiza que «toda actividad imaginativa tiene siempre una larga historia tras sí»(4), que se situará evidentemente en posición previa al inicio de la creación. Es obvio que si el niño se dispone a transformar un zapato en un barco es porque sabe que existen barcos y cuáles son sus características fundamentales; como aquellos que juegan a los toros —juego de representación, dramático—, si colocan los índices salientes en sus frentes a manera de cuernos, es porque saben que el toro es astado y cómo embiste.

De aquí se concluye que a mayores conocimientos y experiencias por parte del sujeto, más posibilidades tiene de creación. La relación entre lectura y dramatización tiene que ser decisiva.

Lo que nosotros simplificamos en la fase de *selección*, en el pensamiento de VIGOTSKI se analiza. Así afirma que existen siempre la «percepción externa e interna que sirven de base»(5). Es decir, no se crea a partir de la nada, sino de algo concreto.

Y en cuanto a nuestra fase de *asociación*, creemos que VIGOTSKI alude a lo mismo, pero desglosándola en dos partes: «la disociación y la asociación de las impresiones percibidas»(6). Para él en la *disociación* se trocea el conjunto, lo que permite separar las parcelas entre sí: las que se conservan en la memoria y las que se olvidan. En el juego ulterior de la fantasía las parcelas conservadas en sus rasgos fundamentales permiten el pensamiento abstracto y la comprensión figurada que propician los cambios o modificaciones a los elementos elegidos. El paso siguiente será la asociación de estos elementos modificados.

Reducir el proceso creador a la simple sucesión de fases puede conducir a una concepción puramente mecanicista de la creatividad. El cumplimiento formal de los pasos no garantiza, en modo alguno, la brillantez de sus resultados.

En la fase que nosotros denominamos simplemente *asociación* hacen su aparición las imágenes que, sobre todo en la mente del niño no encasillado en prejuicios ni marcado por criterios rígidos, surgen espontáneamente. En el niño no cabe hablar de necesidades ni de anhelos insatisfechos. Asociar una caja de cartón con un camión, un lápiz con un cigarrillo, un palo entre las piernas, que se organizará marchando al trote, no es más que una respuesta normal en el niño: la de su fantasía a disposición del juego.

La presencia de imágenes es indispensable. Por ello, cuando hablamos de creatividad, no podemos prescindir de la imaginación. Aunque eso sí, la imaginación para alcanzar la plenitud de la creatividad, tiene

(4) VIGOTSKI, L. S.: *Ob. cit.*, p. 31.
(5) VIGOTSKI, L. S.: *Ob. cit.*, p. 31.
(6) VIGOTSKI, L. S.: *Ob. cit.*, p. 32.

que plasmarse en una realización externa. Quedarse en una concepción puramente mental, sería quedarse en fantasía.

Es sabido y observado que el niño se expresa mucho mejor oralmente que por escrito. Así, por ejemplo, mientras en una descripción oral el niño alcanza un cierto grado de brillantez y de sugestión, al hacerlo por escrito, lo consigue más breve y pobremente. De aquí que la dramatización debe ser ejercicio que se practique no sólo frecuentemente, sino con anterioridad a los intentos de cultivar la expresión escrita.

Elementos fundamentales del drama

A las acciones resultantes del proceso de *dramatización* la práctica les ha impuesto el nombre de drama, y a su puesta en escena, el de *juego dramático*. *Drama*, como es sabido, significa acción. Aquí se emplea para designar genéricamente toda acción dramática producto de la creación, independientemente de sus condiciones que, a la luz de la preceptiva literaria, obligarían a clasificar en tragedias, comedias y dramas.

Los elementos que hacen posible el drama son:

- personajes,
- conflicto,
- espacio,
- tiempo,
- argumento,
- tema.

Si drama es acción, los *personajes* son los ejecutantes de ella. Los personajes son interpretados por actores y, naturalmente, los hay de distintas clases, por su significación y por el papel que desempeñan en el drama. Los personajes son el resultado de la *caracterización* de los actores que se logra mediante el uso creativo de los tipos de expresión aplicados a los personajes y a la acción.

El *conflicto* es la relación que se establece entre por lo menos dos personajes. Esta relación puede ser múltiple: amor, odio, compasión, simpatía, rechazo, asco, misericordia... El conflicto constituye el motor de la acción, ya que la promueve y condiciona. El conflicto es variable a lo largo del drama: puede tener un signo al principio y otro distinto, y hasta contrario, al final. El hecho de que el conflicto exija por lo menos dos personajes está claro: es relación, y ésta debe establecerse entre varios. ¿Puede haber conflicto contando con un solo personaje? Si el conflicto se define como relación, es lógico que no. Pero cuando un personaje, por ejemplo, duda, en realidad se desdobla y equivale a dos: el que está seguro y el que no. En este caso y otros semejantes, actúa como dos y entre estas dos actitudes surge el conflicto.

Si se trata de un solo personaje, que no se desdobla, y un objeto, lo que sucede entonces es que el objeto, por muy material que sea, toma entidad de personaje. Tal sería, por ejemplo, el caso del escultor

y el bloque de mármol que ha de modelar. Evidentemente la relación es posible y múltiple.

El *espacio* es el lugar en que sucede la acción. Existe un *espacio real*, que es aquel en que ha tenido lugar la acción, primitiva o imaginada. Y un *espacio dramático*, que es el que hay que crear para su representación. La creación del *espacio dramático* se consigue gracias a la colaboración de los distintos tipos de expresión, entre ellos la expresión plástica, y gracias también a la acción. Cada vez más el espacio es fruto de la evocación de la acción y de la fantasía del espectador.

En cuanto al *tiempo*, hay que señalar dos acepciones distintas: *tiempo* equivalente a *época*, que encuadra cronológicamente la acción; y *tiempo* que expresa la *duración* de la misma. En ambos casos la acepción es doble: real y dramática. La *época real* es aquella en que sucedió la acción, pasada o imaginada. La *época dramática* será su reproducción convencional para el drama.

La consecución de la *época dramática* se alcanza mediante la aplicación oportuna de los tipos de expresión a la acción. Los personajes hablan, gesticulan, se visten y arreglan y adoptan los rasgos rítmicos, y el ambiente, los musicales, correspondientes a la época representada. A menudo bastan algunos rasgos distintivos para conseguir el clima oportuno. La presencia de rasgos no pertinentes en la ambientación de la época dramática es anacronismo o encierra especial intención del autor o director. Lo mismo cabe decir respecto a la caracterización de personajes.

La *duración real* es la de la acción pasada o imaginada, y la *duración dramática* será su reproducción convencional para el drama, menor o mayor que la real, de acuerdo con el tratamiento.

El *argumento* sintetiza la acción. Para él se seleccionan y ordenan fragmentos representativos de ella; nunca la acción completa. Estos fragmentos, convenientemente ensamblados, darán la sensación de la historia entera que constituye el drama. Recoger la totalidad de la acción resultaría prolijo y redundante.

De forma abreviada podemos consignar que el argumento integra a los personajes que entran en conflicto en un espacio y en una época, durante un determinado tiempo, y desarrollan así una acción con principio y fin, también convencionales.

Con todo ello el autor, o autores, nos quiere decir algo, quiere defender una verdad, denunciar un abuso, comunicar una idea. Cada una de estas intenciones del autor constituye un *tema*, alrededor del cual se centra la obra. Los espectadores podrán captar el tema pensado por el autor u otro distinto. En cualquiera de los dos casos este mensaje final, transmitido o captado, es el *tema*. En la mente del espectador siempre podrá reducirse a una formulación abstracta y general, como *solidaridad*, *defensa del débil*, *justicia*, *amor fraterno*...

Oportunidad educativa de la dramatización

La dramatización, como proceso, se ha trasladado al ambiente escolar. Constituye una de las actividades más brillantes entre las encuadradas en la concepción globalizadora de la literatura infantil.

Como actividad pedagógica, más que didáctica, intenta ejercitar en la mente del niño, *mutatis mutandis*, los mecanismos que operan en la del dramaturgo durante su proceso creador. Los objetivos, naturalmente, difieren; y los resultados, también. Si el dramaturgo pretende crear la obra dramática, el niño, al dramatizar, juega, y, aun sin pretenderlo, cultiva facultades que intervienen en el proceso.

Entre las razones que justifican la presencia de la dramatización en la educación, cabe destacar:

1.º La *tendencia natural del niño al juego* y, en concreto, al juego de representación. Para RÜSSEL,(7), cuando el adulto habla de juegos infantiles, a menudo piensa en el juego de personajes o de representación. Al niño le encanta hacer de padre, de conductor, de aviador, de enfermera, de maestro. Y en estos juegos en que el niño intenta reproducir una realidad, ingenuamente intuida, el adulto, que la conoce bien, cree ver un ensayo de lo que la propia realidad, con el paso implacable del tiempo, corregirá. Así el niño aprende a ser.

2.º El desarrollo del *proceso simbólico*. La dramatización se integra plenamente en el marco del juego simbólico que aprovecha y potencia a la vez. Aquí se ofrece la oportunidad para la maduración del niño y se estimula que vaya más allá de la aceptación de las convenciones del lenguaje. La proyección benéfica de estos intentos lúdicos entronca con el subconsciente del niño. A propósito del juego simbólico, PIAGET afirma que resulta indispensable para «el equilibrio afectivo e intelectual» del niño «que pueda disponer de un sector de actividad cuya motivación no sea la adaptación a lo real, sino por el contrario, la asimilación de lo real al yo, sin coacciones ni sanciones»(8).

3.º La ocasión para la *coordinación motriz*. Todos los juegos coordinan una serie de fuerzas e impulsos, a la vez que motivan y despiertan intereses. La dramatización coordina los recursos expresivos básicos de forma natural, disfruta de las ventajas del impulso lúdico, fuertemente motivador, y reclama la ayuda permanente de la creatividad. La conjunción de expresión y creatividad no se da de forma tan completa en ningún otro juego al alcance del niño y con tanta repercusión en el ámbito escolar. Por otra parte, al descubrir la opción de integrar en el juego actividades como, por ejemplo, las derivadas de la música o de la declamación, la motivación por ellas crece de forma natural.

4.º La *penetración en el hecho literario* presente en el teatro y en el hecho literario en general. Algunos aspectos o personajes de un

(7) RÜSSEL, A.: *El juego de los niños*. – Herder. Barcelona, 1970, p. 87.
(8) PIAGET, J. e INHERLDER, B.: *Psicología del niño*. – Morata. Madrid, 1984, p. 65.

texto, por ejemplo, de un cuento o un poema, pasan inadvertidos en una lectura corriente. Existen muchas cuestiones latentes que deberían hacerse aflorar, pero que permanecen ocultas. El hecho de tener que concretar para su puesta en escena obliga a plantearse todas estas incógnitas y a resolverlas. En esto se insiste al hablar de la aproximación lúdica y de la aproximación intelectual (9).

Pero la planificación de *objetivos* plantea algunos problemas.

La dramatización no debe verse como mero instrumento didáctico al servicio de determinadas asignaturas. Hacerlo así sería atribuirle funciones ancilares e ignorar sus virtualidades educativas propias, porque la dramatización educa por sí misma.

Hay unos objetivos que podemos llamar *naturales*, porque derivan de su propia naturaleza, sin riesgos de instrumentalización de la dramatización. Se cifran en:

- potenciar la expresión coordinada,
- potenciar la creatividad.

Junto a éstos, que ocupan rango primario, hay que señalar que existen efectos añadidos en cantidad y calidad variables, según el desarrollo concreto de los distintos ejercicios.

En el dominio *cognoscitivo* más que de adquisición de *nociones* o afianzamiento de principios y conceptos, accesibles por medio de prácticas de aprendizaje directo, debe resaltarse la experimentación personal, propiciada por la vivencia vicaria de ciertas dimensiones de las cosas antes inadvertidas o insospechadas. El conocimiento de la realidad gana en perfeccionamiento y extensión. Y el juego simbólico queda potenciado con variadas consecuencias positivas.

En el *dominio psicomotor* los efectos derivan de la función coordinadora en materia de expresión y de creatividad. La coordinación de la expresión lingüística con la corporal, con la plástica y con la rítmico-musical, es el aspecto más visible en cuanto a los resultados. La coordinación entre la expresión y la creatividad se plasma en la acción.

La creatividad la plantea, la expresión tiene que traducirla en imágenes observables cuyo significado ha de captar el observador. Nada de todo esto queda en aspectos puramente mecánicos o estereotipados, sino que en cada ocasión hay que seleccionar los recursos adecuados y realizarlos. La *imitación*, por ejemplo, una de sus manifestaciones más visibles, no puede reducirse a meras habilidades, sino involucrar factores cognoscitivos, afectivos y conductuales.

En el *dominio posicoafectivo* los efectos atribuibles a la dramatización son tan amplios y variados que desbordan estas sencillas sugerencias. Pueden girar en torno a la motivación, a la valoración afectiva y moral de lo presentado en el juego dramático, a la adopción de modelos de diversa índole, a la formulación de juicios críticos, a la creación de actitudes.

---

(9) Ver capítulo 13.

Con frecuencia algunos de estos aspectos, los más significativos quizá, no adoptan manifestaciones externas observables. Pero se integran en el pensamiento del niño como consecuencia de vivencias suscitadas y de nuevas formas de ver las cosas.

Desarrollo de la dramatización

Concebida la dramatización como actividad escolar realizada en grupos, la gestión concreta aconseja formarlos de seis a ocho alumnos en el curso. Estos se asocian por afinidades o por cualquier otro procedimiento que no dificulte el trabajo posterior. Si el clima de colaboración es el adecuado, las dificultades posibles se superan con facilidad. Para el desarrollo se proponen tres fases:

- creación,
- ejecución,
- reflexión posterior.

Estas fases coinciden sensiblemente con las detectadas en el proceso creador, aunque con matices distintos.

La fase de *creación* tiene por objeto conseguir el argumento y engarzarlo con el soporte expresivo. En la escuela esta labor se recoge oralmente y se confía a la memoria del grupo. Se facilita así la aportación de todos en un clima de participación dinámica que permite la creación colectiva. El hecho de mezclar en el proceso reflexión y acción ayuda a darle forma definitiva, puesto que a medida que se va creando se va ensayando la puesta en escena.

La *ejecución* es la puesta en escena del juego dramático resultante de la dramatización. Es conveniente que en la ejecución intervengan todos los miembros del grupo. Todo ello debe cuidarse desde el reparto de papeles y los ensayos en la fase anterior. Por tanto, aquí se trata de una sencilla puesta en escena ante el resto de los alumnos del curso, que a su vez, como componentes de otros grupos, preparan otras dramatizaciones. Estos, constituidos momentáneamente en espectadores u observadores, presentan la puesta en escena elemental, pero seria, que dará pie a la fase siguiente.

La *reflexión posterior*, también colectiva y moderada por el educador, tiene por objeto evaluar en su conjunto el juego dramático. Deben proponerse unos puntos de estudio para evitar la dispersión de opiniones. Hay que valorar el empleo de los recursos expresivos, su acierto y funcionalidad; las aportaciones creativas; la significación de los elementos fundamentales del drama: personajes, conflicto, espacio, tiempo, argumento y tema.

Dado que la sencilla puesta en escena implica ya comunicación, es lógico que el contraste de pareceres parta de la interpretación que del juego dramático hacen los observadores, para calibrar en qué medida los creadores, a su vez ejecutores, han conseguido transmitir su mensaje.

En todo este proceso y sus fases el educador desarrolla el papel de coordinador y moderador. Planifica la *creación* con sus sugerencias y fijando metas; es espectador cualificado de la ejecución, que garantiza la atención y el interés de todos; y en la *reflexión* procura que los alumnos sean los autores de la verdadera y auténtica evaluación, según los objetivos propuestos inicialmente. Ha de procurar que en todo momento los alumnos sigan las reglas del juego y no deriven por otros derroteros.

Condicionamientos de la dramatización y del teatro

La dramatización, como actividad escolar, al igual que la práctica del teatro, exigen algunas condiciones:

a) La dramatización debe preceder al teatro.

Sólo así el alumno comprenderá algunos aspectos del teatro desde dentro y tendrá el necesario adiestramiento previo.

b) Trabajo en grupo.

El trabajo en grupo exige:

– Convencerse de que los grupos no se forman para competir, sino para enriquecimiento mutuo.

– Plantear la dramatización como actividad lúdica y no perfectiva. En el teatro sí que hay que exigir perfección. Las valoraciones de los resultados han de poner el acento en la consecución de los objetivos en cada caso.

– Procurar que las dramatizaciones, propuestas o escogidas, tengan viabilidad. Hay que orillar aquellos ejercicios, u obras dramáticas en su caso, que no ofrezcan, a priori, posibilidades de resultados claramente positivos.

c) Trabajo en libertad.

El educador plantea los ejercicios y de común acuerdo se fijan las metas. Una vez aceptadas, el grupo ordena y desarrolla el trabajo libremente. Cada grupo sabe lo que tiene que hacer dentro de un marco de elección muy amplio y puede elegir las formas de conseguirlo.

Todo ello contribuye al alumbramiento de otra forma de relación entre profesor y alumnos, y de los alumnos entre sí. En este ambiente de libertad la creatividad no cuenta con más límites que los marcados por el mismo trabajo. La espontaneidad y las aportaciones de los alumnos encuentran su cauce en el propio grupo.

La corrección del educador queda en gran parte reemplazada por la autocorrección del grupo, motivada, a su vez, por las exigencias intrínsecas del propio juego dramático.

d) **El problema de la inhibición.**

En la fase de *creación* la inhibición no tiene razón de ser, y todos los componentes del grupo deben participar en pie de igualdad. Así el clima de colaboración se vuelve distendido y permite la espontaneidad.

En la fase de *ejecución* la inhibición aparece con más facilidad. Para la desinhibición progresiva la ejecución debe realizarse con agrado y con motivación. Para ello, anteriormente, habrán tenido ejercicios capaces de crear el clima necesario. La misma fase de *creación* ha de motivar suficientemente para la *ejecución*. En el teatro este clima se ha de provocar desde los ensayos.

En la *ejecución* es conveniente que intervengan todos los alumnos del grupo, sin tener que obligar a nadie. Así la inhibición disminuye. Y, a medida que van actuando los grupos, también. Por ello no hay que consentir que en la dramatización existan espectadores u observadores ajenos al curso. Los espectadores, en cambio, son necesarios para el teatro.

A partir de la primera actuación convendrá añadir otras varias y alternarlas con ejercicios de intervención individual y colectiva. Deben relegarse las posibles consideraciones sobre la desinhibición para el momento en que ya no es fácil que tengan efecto retroactivo.

También ayudará a la desinhibición alternar las ejecuciones de creaciones propias con otras de menor aportación personal, como la dramatización de poemas y de canciones.

Superado esto, la fase de *reflexión* ofrece pocas posibilidades de inhibición. Aunque debe evitarse la crítica dura o con afanes perfeccionistas.

e) **El tratamiento.**

El tratamiento que se dé a un juego dramático influye poderosamente en el efecto del mismo sobre los espectadores. El tratamiento, en el teatro, es el recurso escogido para orientar el sentido del *tema*.

En la dramatización, cuya fase de ejecución es una aproximación muy leve al espectáculo teatral, el tratamiento debe mirarse más como parte de la *expresión* que como comunicación. Para ello hace falta que los alumnos, en algún período de su formación, sean iniciados en los estilos interpretativos con algunas nociones que sirvan para escoger el tratamiento adecuado a cada puesta en escena, de acuerdo con los objetivos propuestos. No es lo mismo un tratamiento farsesco que un tratamiento poético; ni un tratamiento intemporal que un tratamiento expresionista o de humor. Convendrá que sea valorado, cuando corresponda, en la reflexión. Por supuesto que estos matices del tratamiento deben introducirse cuando ya exista una cierta habilidad en la creación y en la ejecución de juegos dramáticos.

f) **La comunicación como evaluación.**

La evaluación, inherente a la *reflexión*, encontrará en la valoración de la comunicación su instrumento válido. Si el grupo creador ha querido expresar un determinado pensamiento o defender una determinada idea, y los observadores captan otra, es indudable que el drama no ha sido correctamente planteado, bien en términos creativos, bien en términos expresivos. Podrá suceder que no se hayan escogido los elementos significativos para el argumento o que haya fallado el tratamiento.

Para que la comunicación sea cabal hace falta que el hecho representado aparezca acabado en la propia representación. Un hecho fragmentado siempre permite diversos finales y, por ende, diversas interpretaciones. Si se pretende precisamente eso, la comunicación resultante pierde urgencia informativa para suscitar nuevos impulsos a la imaginación.

g) **La superación de dificultades expresivas.**

El drama se expresa por la acción. La palabra es uno de los recursos expresivos del drama, que integrado y coordinado con los otros, sirve para reproducir la acción. Pero la acción ha de ser entendida por sí misma. Es decir, la palabra no debe utilizarse como recurso para explicar lo que sucede, para introducir a los personajes, para dar por terminada una acción o para señalar el sentido de la misma. Todo ello, en el drama, tiene su expresión auténtica en la acción.

Por eso cuando se trata de dramatizar un cuento, por ejemplo, es mejor refundir todo el relato e intentar expresarlo de nuevo exclusivamente por la acción, que escenificar unas partes y encomendar el resto a un narrador. La presencia del narrador a menudo será muestra de incapacidad dramatizadora y, como tal, desechable.

El teatro épico, de BRECHT, admite la narración como admite otros elementos expresivos y de tratamiento. Aquí no se trata de incapacidad, sino de estilo, que intenta determinados efectos dentro de una estructura que mezcla lo dramático con lo narrativo con intención claramente comunicativa, pero de otro signo.

Dramatización, juego y teatro

Es indiscutible la relación entre dramatización y juego simbólico, así como la tendencia del niño al juego, hasta el punto de poder definir al niño como un ser que juega.

Al estudiar el juego infantil, los psicólogos le atribuyen algunas características que GARVEY, (1978) recoge y que aquí se resumen para destacar su coincidencia con otras tantas de la dramatización y el teatro:

1. El juego es placentero, divertido.

2. El juego no tiene finalidades extrínsecas. Sus motivaciones son intrínsecas, sin otros objetivos. Por consiguiente es improductivo.

3. El juego es espontáneo y voluntario, por consiguiente libremente elegido por quien lo practica.

4. El juego implica participación activa por parte del jugador.

5. El juego guarda algunas conexiones sistemáticas con lo que no es juego(10).

La obviedad de muchos de los aspectos apuntados dispensa de comentario. Vale la pena añadir que el juego dramático es social y socializador, por desarrollarse en grupo y tener que contar con la colaboración de varios. Implica, en consecuencia, comportamientos de coordinación entre sus componentes.

Esta coordinación sólo es posible mediante la aceptación por parte de todos de las reglas del juego. En la dramatización éstas están presididas por un hecho evidente y compartido: la representación es acción convencionalmente repetida, no verdadera, sino fingida. Y la convención llega hasta el punto en que se confunden el parecer y el ser. El parecer es lo verdadero y el ser lo fingido. Hay una prueba irrefutable: cuando los niños representan una pelea se dan puñetazos y golpes «simulados», caen los «heridos» y quedan «muertos». Pero si alguien da un puñetazo de verdad, se rompe la convención y termina el juego. Existen, por tanto, unas reglas implícitas que todos han de guardar. Para CHÂTEAU esta sumisión voluntaria a las reglas constituye una de las funciones morales del juego.

Cuando los niños organizan espontáneamente sus juegos de representación, no sólo los consideran voluntarios, sino personales, hasta el punto de que, si se sienten observados por algún adulto, los interrumpen.

Sus conexiones con la realidad, traducidas por el recurso de la imitación, no impiden que los niños intérpretes de esta realidad lo hagan desde sus supuestos mentales.

Por otra parte, en la dramatización se da cabida a la palabra como juego. Por supuesto de forma distinta que en los trabalenguas, las adivinanzas y las retahílas, donde los juegos son *interiores*. En el juego dramático se trata de juegos *exteriores* en los que la palabra comparte presencia y comunicación con el resto de medios de expresión, con lo cual, por un lado se aproxima a la vida y, por otro, a la convención dramática.

Pese a la elemental puesta en escena del juego dramático, la dramatización no debe confundirse con el teatro. Este es espectáculo y, como tal, debe contar con público. Sólo ante él se produce plenamente el hecho teatral.

---

(10) GARVEY, C.: *El juego infantil.* – Morata. Madrid, 1975, pp. 14-15.

Sobre el niño espectador anticipemos aquí que el teatro es un hecho cultural de suma importancia al que el niño no debe ser ajeno. Cualquier intento de aficionar al niño al teatro, no obstante, ha de ser más en beneficio del niño que del teatro, lo cual no va en contra de la calidad del teatro.

En algunos países se ofrece mucho teatro a los niños, en la escuela, con montajes preparados por profesionales especializados en teatro infantil. Las ventajas para los escolares son grandes y su valoración les permite su contraste con otros espectáculos más a su alcance como el cine y la televisión.

De todas formas el teatro, para el niño espectador, suele tener más planteamientos culturales que pedagógicos, al revés de lo que sucede con la dramatización.

El niño actor plantea una situación más próxima a la dramatización. Como se ha dicho ya, en una planificación progresiva y coherente, el niño tiene que empezar por la dramatización. Sólo cuando ésta esté suficientemente decantada, deberá pasar a la práctica del teatro. Aunque no lo parezca, el cúmulo de esfuerzos con que ha de enfrentarse el niño actor de teatro, puede resultarle oneroso, extremo que no siempre se prevé.

La dramatización y el teatro en la escuela en ningún momento persiguen la formación de actores o profesionales del espectáculo; ni siquiera la promoción de la afición al mismo. Buscan tan sólo la formación íntegra del alumno. Para ello cuentan con recursos propios y exigen el planteamiento de actividad lúdica.

El teatro que deben representar los niños debe encuadrarse lógicamente en el marco del teatro infantil y de la literatura infantil. Es la mejor forma de servir al niño. Consideración aparte merece el teatro al que accede el niño como espectador, que, a menudo, será el de los adultos, particularmente a través de la televisión.

El teatro creado por los niños

Como en toda manifestación literaria infantil, la creación por parte de los niños de acciones dramáticas no sólo es posible, sino que representa una opción interesante. De hecho, cuanto se ha expuesto sobre la dramatización abunda en ello, con las precisiones que se han hecho.

Pero en el ámbito del teatro las corrientes que defienden la creación de los niños han planteado el problema con aspiraciones maximalistas y excluyentes que merecen atención. El punto de arranque se sitúa en la doble acepción que se ha dado a la expresión *teatro infantil*, que se ha interpretado como teatro *de* los niños y teatro *para* niños.

Se ha defendido que no puede haber otro *teatro infantil* legítimo que el teatro *de* los niños, con exclusión absoluta de los adultos. Y al ser de exclusiva y total responsabilidad de los niños, adquiriría carácter de liberación del niño y evitaría cualquier riesgo de manipulación

por parte del adulto. Frente a éste, el teatro *para* niños, elaborado e interpretado por adultos, con los niños como destinatarios, representaría la manipulación y el adoctrinamiento.

Ciertamente los riesgos de manipulación existen en el teatro *para* niños, como en cualquier otra actividad de los adultos dirigida a los niños o a otros destinatarios. Incluso estos riesgos acechan al teatro *de* los niños, ya que de forma más o menos directa y reconocida siempre es alentado por algún adulto, cosa fácilmente comprobable.

Por ello el planteamiento de exclusión del adulto para evitar la manipulación no parece correcto. Sobre todo si se piensa que, por mucha autonomía que se pretenda para el alumno, la educación siempre es obra de colaboración.

Todos sabemos que existe también un *teatro infantil mixto* en el que, sin exclusivas ni exclusiones, el adulto y el niño colaboran. Como existe la dramatización, cuyas exigencias de colaboración han quedado patentes.

Cuando los niños, a solas y espontáneamente, se disponen a realizar sus juegos de representación, se distribuyen los papeles y actúan con toda libertad, puede decirse que practican la dramatización y el juego dramático con total independencia. Claro que en este caso no hay teatro, sino juego, ya que no cuentan con la presencia del público. Y su independencia, a decir verdad, tampoco está exenta de influencias tales como la tradición, el ambiente o los medios de comunicación. Y ello explica que se juegue a los toros o a imitar películas de vaqueros e indios(11).

Teatro infantil y teatro clásico

Se acepta que no debe existir una línea divisoria entre la literatura infantil y la literatura para adultos, sobre todo por lo que se refiere a su condición y calidad de literatura. Pero cada una de ellas corresponde a determinadas etapas del desarrollo de la persona(12).

La diferencia y la raíz de su especialización se basan en sus objetivos. La literatura infantil intenta responder preferentemente a los problemas del niño, problemas íntimos, inefables para él, que a menudo se presentan con sello individual. De aquí su recomendación. Poner al niño en contacto con la literatura infantil supone prestarle un servicio al propio niño. Es hablarle a él directamente y con frecuencia responder a preguntas suyas latentes que no sabe formular.

La literatura de adultos cumple con éstos el mismo objetivo, a menudo ante problemas genéricos de la sociedad que adoptan dimensiones propias. Pero además el acercamiento del adulto a la literatura supone un servicio a la cultura, cosa previsible también cuando se acerca

---

(11) CERVERA, J.: *Cómo practicar...*, pp. 14-25.

(12) MONTERO PADILLA, J.: «Los clásicos y el niño». En AA. VV.: *Literatura infantil*. – Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1990, pp. 101-113.

al niño a la literatura de adultos. Aunque en este caso ya no se intente resolver problemas del niño, como se hace con la literatura infantil.

En esta dimensión tiene que verse el acercamiento del niño al teatro clásico. Mientras la práctica de la dramatización e incluso del teatro infantil resulta un juego para el niño, incluso en la escuela, y un juego al que se entrega con ardimiento y placer, la aproximación al teatro clásico, o de adultos en general, adoptará carácter escolar en su contemplación y de juego, a veces próximo a la mascarada, en su práctica. Las experiencias serán distintas.

De todas formas, el distanciamiento que se produce ante determinados personajes y ambientes del teatro infantil, y de la literatura infantil en general, también se produce ante el teatro clásico cuando se presenta con dignidad por parte de los niños.

Los géneros dramáticos y su aceptación

Naturalmente nos referimos a los géneros dramáticos fundamentales: la tragedia, la comedia y el drama. Justo es reconocer la existencia de más géneros que suelen calificarse como menores: el paso, el entremés, el sainete, la farsa, el juguete, los musicales y los líricos con interesante gama. Las dificultades de clasificación objetiva han llevado a los dramaturgos a hablar de tragicomedia, comedia dramática, fantasía... Y a denominaciones tan personales como las comedias bárbaras y esperpento, de VALLE-INCLÁN, o el «experimento», que es como BUERO VALLEJO califica a *El tragaluz.* Arthur MILLER subtitula *La muerte de un viajante* como «ciertas conversaciones privadas en dos actos y un réquiem».

En el ámbito de lo infantil sucede lo propio. Sebastián Bautista de la TORRE califica como «cuento infantil» en dos actos a su *Tristín, Tristana y Tristón y la colada del Señor.* Para Pilar ENCISO y Lauro OLMO, su obrita *El león enamorado* es una «fábula escenificada», y para Rafael ALBERTI *La pájara pinta* es un «guirigay lírico-bufo-bailable».

Algunas de estas denominaciones intentan no sólo destacar la intención del autor, sino facilitar la selección y comprensión de las obras.

El significado literario y educativo de los géneros dramáticos es muy importante, aunque no puede ocupar aquí todo el espacio que requeriría(13).

Lo que aquí realmente interesa es la relación entre los géneros dramáticos y el teatro infantil.

La *tragedia* encarna una acción grandiosa, generalmente de lucha entre el hombre y su destino, que siempre produce en el espectador asombro, terror y compasión. Desde el punto de vista temático lo trágico está muy por encima de los gustos del niño y difícilmente puede

(13) Ver CERVERA, J. y GUIRAU, A.: *Teatro y educación.* – PPC. Madrid, 1972, pp. 62-65.

tener cabida en el teatro infantil y menos todavía aparecerá espontáneamente en la dramatización. De aparecer, habría que atribuirlo a un mimetismo del ambiente. Y en el caso de aceptar el niño espectáculos en los que lo trágico campea en el argumento, habrá que convenir en la presencia de otros factores. como el religioso en las representaciones de la Pasión de Cristo, cuyo final cambia el signo de la fatalidad por la resurrección representada o sabida. Y se provoca en el espectador la *catarsis* asentada en convicciones religiosas.

Entre los intentos curiosos de aproximación del niño a lo trágico puede recordarse *El reflejo de Jesús*, de Luis MILLÁ, (1941), traslación al mundo infantil de la Pasión de Cristo, reproducida en la persona de un tal Jesuhé, discípulo de Jesús, y otra serie de niños, a unos años de distancia de la muerte de Cristo. Pedrín representa a San Pedro y Pilatín es hijo de Pilatos(14).

La *comedia*, situada en el polo opuesto, con su tratamiento festivo y su desenlace feliz, es el género que, a primera vista, se ofrece como más apto para el niño, y lo cómico aparecerá a menudo en los ejercicios de dramatización.

La tradición de manifestaciones menores, como el paso, el entremés, el juguete cómico, el sainete... hacen de lo cómico un género permeable a varias influencias que da cabida a formas asequibles y de duración aceptable. Baste recordar la trascendencia del entremés en el teatro escolar, de los jesuitas, desde el siglo XVI, y el papel decisivo de José VILLARROYA en el siglo XVIII(15).

No obstante hay que precaverse ante el riesgo de considerar que al niño sólo le puede entretener la risa fácil y los planteamientos chabacanos.

Hacer resaltar los aspectos cómicos de la realidad es buen procedimiento para desarrollar la observación crítica y potenciar la creatividad. La sonrisa es medio útil para inspirar simpatía y comprensión hacia personajes y situaciones.

El *drama*, situado en la mente de muchos entre la tragedia y la comedia, carece de la grandeza de la primera y tiene el tono cotidiano de la segunda. Sea el que sea su desenlace, triste o feliz, llega por medios naturales. La lógica es la nota más saliente del desarrollo de su argumento. Ni hay intervenciones de seres superiores, como en la tragedia, ni se debe recurrir a la irrealidad, graciosamente aceptada en la comedia.

No sólo es manifestación apta para el niño, sino que el propio niño recurre a esta tesitura dramática en sus dramatizaciones. En cualquier caso, lo que no puede perderse de vista es la necesidad de su encuadre en el marco de la literatura infantil y su compromiso de servir a las necesidades del niño. De la misma forma que debe precaverse ante el riesgo de sensiblería y de ternurismo a que tan dados son algunos adultos cuando se dirigen al niño.

---

(14) CERVERA, J.: *Historia crítica...*, p. 197.
(15) CERVERA, J.: *Historia crítica...*, pp. 59-65 y 119-122.

El drama, como género, permitirá a los autores ampliar la gama de sus temas condicionados por lo cómico: en lo religioso admite las aportaciones del milagro y la hagiografía; en lo histórico, la biografía, el cuadro histórico y la conmemoración; en lo psicosociológico, el teatro costumbrista y la presentación de conductas y formas de proceder... Aparte, naturalmente, de manifestaciones de tradición histórico-cultural. De todo ello hay abundantes muestras en la historia del teatro infantil español.

Por lo que se refiere al teatro musical, muy valioso desde el punto de vista educativo, es evidente que exige cuidados especiales. En el campo de la dramatización, los juegos dramáticos sobre canciones(16), aportan la fácil inserción de la danza y el canto, de la misma forma que la integración de canciones en el teatro infantil potencia esta forma de cultivar el teatro y habitúa al niño a estas actividades. El teatro enteramente musical, como la zarzuela y los juguetes líricos, exige preparación, capacidad específica y buen gusto.

El teatro cada vez tiende menos a representar historias y más a connotarlas y a ofrecer su versión de ellas. El cuento infantil se caracteriza por la linealidad de la historia. La dependencia del teatro para niños del cuento influye necesariamente en la linealidad del teatro infantil.

La corriente desmitificadora, muy en boga en determinados momentos, ha llevado al teatro infantil cuentos muy conocidos. Los resultados han sido por lo menos discutibles y el rechazo de los niños general(17).

En el *teatro infantil mixto* a menudo se recurre a la colaboración de niños con actores adultos, previsión que deben considerar los autores por las dificultades que presentan los niños actores en la puesta en escena. Hacer protagonista de una obra de cierta duración a un niño supone depositar sobre él una responsabilidad y un esfuerzo difícilmente aconsejables. Por eso algunos autores prefieren colocar al niño como testigo de la acción, reflejo de las vicisitudes de la misma. y objeto de grata identificación por parte del niño espectador que así intensifica su participación.

Títeres y marionetas

Los distintos tipos de títeres pueden ser objeto de estudio como espectáculo o como juego. En el primer caso caerán en la órbita del teatro; en el segundo se acercarán a la dramatización e incluso constituirán una de sus actividades más valiosas.

Prescindimos en este trabajo de la clasificación de títeres —de guante, de varilla, de percha, marionetas...— así como de su historia

(16) Ver CERVERA, J., FUENTES, P. y CERVERA, F.: *Canciones... I y II*. CERVERA, J.: *Cómo practicar...*

(17) CERVERA, J.: *La literatura infantil...*. pp. 201-203.

y particularidades, aspectos muy interesantes que pueden completarse recurriendo a la bibliografía oportuna (18).

Interesa aquí su relación con la literatura infantil tal como se viene estudiando. Por tanto habrá que ceñirse a varias consideraciones básicas sobre el títere:

a) Su papel de *mediador* es tan enorme que favorece la ocultación del actor. Si relacionamos esta circunstancia con el teatro e incluso con la dramatización, tendremos que pensar en los juegos de personajes. Pero lógicamente en los títeres estos juegos quedan modificados. La circunstancia de que el actor o el niño que los maneja no da «la cara» tiene gran trascendencia, tanto para fomentar la libertad de expresión, como para mitigar los efectos de la inhibición. En este sentido el títere desempeña funciones parecidas a las de la máscara (19).

b) Su condición de campo abierto a la *improvisación* obliga a concebir el texto del *espectáculo* más como sugerencia que como expresión acabada para su reproducción.

En el caso del *juego* es conveniente contar con un apunte motivador de los diálogos y del argumento, que a su vez sea sugerencia, para no dejar al niño totalmente abandonado a sus fuerzas. En ambos casos la improvisación es un hecho, aunque tenga límites diferentes.

c) El riesgo del *estereotipo* planea sobre cualquiera de sus modalidades: las historias tipo, los personajes fijos, las situaciones previstas de antemano forman parte incluso de la historia de los títeres. Someterse ciegamente a todo ello supone renunciar a la creatividad y al juego innovador. Transformarlos hasta dejarlos irreconocibles puede ser crear otro tipo de juego distinto de los títeres.

d) Los títeres no pueden ser exclusiva ni siquiera principalmente *ocasión para la narración*. Los títeres se integran en el juego dramático. Por consiguiente implican diálogo, discusión, equívoco y hasta equivocación ostensible e intencionada; por estos procedimientos hacen avanzar la acción, pero no se limitan a contarla.

Los títeres, al igual que el teatro primitivo, elemental y popular, son también *participación* y hasta *provocación*. Las preguntas dirigidas al público exigen respuesta inmediata y ruidosa, igual que las equivocaciones ostensibles reclaman pronta y vivaz corrección. Se establece así complicidad entre el títere y el público, en la más pura línea dramática tradicional.

e) La *caracterización* de los títeres es elemental. Sus rasgos deben ser acusados con identificaciones fáciles que implican concesiones al tópico. La fealdad representa la maldad; la belleza, la bondad. Las voces también son caracterizadoras en la misma línea, y tienen que

---

(18) ANGOLOTI, C.: *Cómics, títeres y teatro de sombras*. – Ediciones de la Torre. Madrid. 1990. VAREY, J. E.: *Historia de los títeres en España*. VARELA, J. y RUIZ MARTORELL, A.: *El actor oculto. Máscaras, sombras, Títeres*. – Diputación de Castellón. Castellón. 1986.

(19) Ver CERVERA, J.: *Cómo practicar...*, pp. 141-154.

aparecer bien contrastadas. Y las representaciones plásticas, expresivas y con aproximación al arte infantil.

El espacio es puramente convencional. Aunque se recurra a decorados sencillos, la imposibilidad de adecuación permanente a la escena obliga al espectador a ejercitar su fantasía.

Las figuras de los títeres pueden aparecer groseramente esquematizadas, o bien acabadas y realistas. No obstante, diversas experiencias demuestran que los muñecos con los que mejor se identifica el niño para sus juegos de títeres son los esquemáticos. Mientras que los «bonitos y acabados» incitan a la manipulación –vestirlos y desvestirlos–, los esquemáticos incitan a la creación y a la verbalización (20).

f) Concebidos los títeres como *juego infantil*, se encuadran en las propuestas de juego proyectivo. Lo cual para SLADE, (21), implica tendencia hacia el silencio y hacia la quietud física. Aunque evidentemente exista expresión verbal. «Cuanto más claras sean las informaciones lingüísticas que determinan el juego, más claramente se verán los conflictos dentro del mismo» (22).

Pero puede llegarse a la situación en que el niño se rebele contra los títeres, abandone su juego dramático y pase a jugar con ellos como simples muñecos (23). Entonces el títere pierde la función de mediador, deja de tener trascendencia dramática y colectiva, adopta función individual y se transforma en compañero pretexto, con el que se habla, al que se le aconseja y se le hacen confidencias. Y hasta lo amenaza y lo castiga.

El teatro infantil y la renovación literaria

Dentro del panorama bastante estático de la literatura infantil el teatro ha supuesto un factor de renovación. Esta actitud renovadora es un tanto sorprendente, si se considera su escasa entidad frente a la narrativa. Pero hay varias causas que contribuyen a ello.

El drama, como intento de «representar la totalidad de la vida a través de acciones humanas que se oponen» (24), se traduce en creación de situaciones y éstas se ofrecen al público mediante actuaciones. Tanto en las situaciones como en las actuaciones, junto a la expresión lingüística, soporte de la literaria, intervienen también la expresión corporal, la expresión plástica y la expresión rítmico-musical, como se ha dicho tantas veces. Y el peso de la tramoya condiciona la reproducción de los hechos y la transmisión de los mismos para el público.

Dado que el texto dramático se compone de diálogos y de acotaciones, sólo en los diálogos puede rastrearse la influencia de las corrientes literarias. Aunque lógicamente en los diálogos la innovación es limi-

(20) RÜSSEL, A.: *ob. cit.*, p. 92.
(21) SLADE, P.: *Expresión dramática infantil.* – Santillana. Madrid, 1979, p. 28.
(22) GEBAUER, K.: *Proyectos de juego.* – Interduc-Schroedel. Madrid, 1979, p. 28.
(23) SLADE, P.: *Ob. cit.*, p. 423.
(24) AGUIAR E SILVA, V. M.: *Teoría de la literatura.* – Gredos. Madrid, 1972, p. 193.

tada. Las acotaciones, en cambio, no participan del texto literario, directamente, pero sí influyen en la creación y planteamiento de situaciones. Los diálogos, a su vez, están al servicio de la acción cuyo progreso marcan.

Admitimos con Harald WEINRICH,(25), que las palabras no se utilizan de forma aislada, sino unidas unas a otras en un texto. Así una palabra que forma parte, por ejemplo, de una metáfora, extraída de ella, tiene otro significado, porque la metáfora nunca es una palabra escueta, sino un fragmento de texto, por muy pequeño que sea. Si trasladamos esta reflexión al texto dramático, no podemos limitarnos a la semántica del texto; habrá que admitir una semántica del contexto dramático. Por eso Lee STRASBERG afirma: «Creo que el meollo de una obra no es la palabra, sino la situación»(26).

Por consiguiente, el análisis literario de cualquier texto dramático, incluido el infantil, no puede sustraerse a este planteamiento.

Por otra parte, el teatro infantil en su desarrollo está marcado por dos circunstancias nada despreciables desde el punto de vista literario:

a) Muchas de las obras que se estrenan para niños son versiones dramáticas de cuentos populares o de otras obras para niños o para adultos. En muchos de estos casos, los autores de estas versiones son directores teatrales o escritores no específicamente infantiles.

b) En la puesta en escena, a menudo excelentes directores, tampoco específicamente infantiles, sacan a flote textos de escaso valor literario.

La conclusión es fácil: el problema, siempre acuciante, de los textos dramáticos para niños se resuelve mediante puestas en escena en las que «se piensa que con imprimir movimiento, variedad, simpatía, dinamismo, colorido y gracia, se llega a producciones aptas para los niños. Aptas, sí, ciertamente; pero propias, indudablemente, no»(27). Así se salva el espectáculo, pero no el teatro infantil.

Pero justamente la variedad de recursos expresivos que concurren en el teatro y la diversidad de aportaciones personales que intervienen en su realización implican influencias más variadas que en otras parcelas de la literatura infantil. En definitiva existen mayores dificultades a la hora de descubrir las bases necesarias para una teoría del teatro infantil.

¿Cuál ha de ser el punto de apoyo para esta teoría del teatro infantil? ¿La comunicación, la cultura, el texto?

Desde el punto de vista de la comunicación, el receptor del teatro no debe confundirse con el lector. El espectador es oyente en parte, lo que potencia la importancia de la literatura oral en el marco de la literatura infantil. Pero también es vidente y observador de la repre-

---

(25) WEINRICH, H.: *Lenguaje en textos.* – Gredos. Madrid, 1981, pp. 406-407.

(26) Apud WAGNER, Fdo.: *Teoría y técnica teatral.* – Labor. Barcelona, 1970, p. 240.

(27) CERVERA, J.: «En torno al IV Congreso Mundial de Teatro Infantil y Juvenil», en *Educadores*, n.º 71. Madrid, enero-febrero, 1973, p. 106.

sentación de la realidad que le ofrece el drama. El espectador de teatro no lee palabras, lee acciones.

El peso de la cultura, en su dimensión ideológica, se hace patente en el teatro para niños desde el momento en que, como actividad artística, se produce en el marco de la sociedad coetánea, incluso cuando se interponen los filtros de la pedagogía y de las intenciones.

El punto de vista textual es el más escurridizo dentro del estudio del teatro. Como se ha apuntado, la presencia determinante de elementos no lingüísticos influye poderosamente en el teatro más que las corrientes literarias, lingüísticas y comunicativas del momento. El texto dramático tiene menos autonomía y la palabra no tiene el mismo valor preponderante que en otros géneros literarios.

Por todo ello, el camino para descubrir la relación entre teatro infantil y teoría literaria debe pasar a través del prisma de la cultura, como análisis de una acción convencionalmente repetida que se produce en un contexto cultural y se sirve parcialmente del texto para su comunicación.

Parece lógico, por tanto, que, dadas las diversas influencias que recibe el teatro infantil, las bases para esta teoría habrá que buscarlas también en la sombra que sobre él proyectan las corrientes literarias sobre la literatura infantil en general, así como las tendencias dramáticas del siglo XX, sin olvidar otros influjos, como se irá viendo. Cabe anticipar que la relación más saliente se establece con el teatro épico, a menudo más por vía de coincidencia, en el juego y en la expresión, que por vía de imitación.

Las consideraciones que se aportan se centran en la variedad temática y en la evolución formal, y las referencias obligadas ponen el acento más en las ideas que en la literalidad de los textos.

Variedad temática

Junto a las versiones y adaptaciones de textos no dramáticos o no infantiles, se abren paso las producciones que plantean problemas relacionados con el niño, su realidad y su fantasía, o con su presencia en el mundo actual: dificultades familiares en la línea de la novela de realismo social; tendencias del momento, como pacifismo, ecología, feminismo; aceptación de niños diferentes o con características especiales; integración racial, social, religiosa o cultural; revisiones históricas; desmitificación; visión distinta del mundo; recreación de ambientes; interpretación de la vida y de la sociedad.

Evolución formal

La ampliación del espectro temático influye en su plasmación formal, por lo cual en el análisis ambos aspectos aparecen implicados.

a) **Intención didáctica.**

Luis MATILLA en su obra *El baile de las ballenas*(28), defiende la conservación de esta especie. El texto se presenta bajo la forma de libro. Dos tipos de acotaciones acompañan al diálogo: las tradicionales indicaciones para la puesta en escena, y las que, grabadas en caligrafía manual, explican cómo construir la escenografía y la utilería. Esto, unido a un cierto distanciamiento (*Verfremdungseffekt*) que campea en el texto, ofrece la imagen tradicional de libro para montar y de libro de lectura, e incluso de guía para ciertas manualidades.

En su afán de concienciar ante el problema ecológico, involucra fragmentos dialogados con el público que implican desmitificación, participación y provocación, procedimientos antiguos en el teatro reactualizados en el siglo XX, pero que conectan con el teatro para niños, en especial con el de los payasos del circo. En momentos de máxima tensión dramática se utilizan recursos del teatro épico (Brecht), como los «personajes» que desgranan sus réplicas como enumeraciones descriptivas con intención de protesta ante la factoría ballenera.

Recursos épicos o influencia del montaje cinematográfico son los cambios bruscos de escenas que se yuxtaponen para recalcar contrastes de intereses entre ecologistas y depredadores.

La dimensión lingüística queda reforzada por la imagen y el movimiento.

b) **Aliento desmitificador**

La desmitificación en el teatro para niños ha tenido varias experiencias. Su objetivo ha sido a menudo intentar que los niños dejen de creer en los cuentos tradicionales, o, por lo menos, enseñarles a distinguir la realidad de la ficción.

Marcha atrás, de Ramón GARCÍA DOMÍNGUEZ, se incluye en una experiencia que titula globalmente *Teatro del revés*(29). Ofrece la peripecia de representar desde el final al principio el cuento popular *El pastor y el lobo*, o sea, aquel en que un pastor gastaba bromas pidiendo ayuda porque fingía ser atacado por el lobo con el consiguiente engaño para otros pastores. Hasta que una vez llegó el lobo de verdad y el pastor impertinente se vio sorprendido por el abandono de los demás escarmentados.

Participación, implicación del público, distanciamiento por incrustación de narraciones y cantos son los recursos con los que se afianza la desmitificación. Se rompe el esquema lineal del texto primitivo y la habitual secuencia de episodios característica del teatro infantil.

El resultado es la dotación de capacidad lúdica a una fábula cuyo contenido original es poco atractivo dramáticamente.

---

(28) MATILLA, L.: En *Teatro para armar y desarmar*. – Espasa-Calpe. Madrid, 1985.
(29) GARCÍA DOMÍNGUEZ, R.: *El teatro del revés*. – Fuente Dorada. Valladolid, 1987.

En *El eco es una chica respondona*, del mismo autor y libro, el juego se teje en torno a los recuerdos mitológicos y a la desmitificación por la rebelión del eco que se niega a repetir las frases rutinarias que oye. Una narración incluida en la representación implica abandono de la ficción y vuelta a la realidad en connivencia con el público.

c) **Incidencia de lo narrativo en lo dramático.**

La presencia de fragmentos narrativos es frecuente en el teatro infantil. En su forma más elemental el narrador empieza a contar un cuento, luego cede el paso a la representación de la acción, reaparece varias veces a lo largo de la acción dramática e incluso cierra la representación. Esta manera de actuar, aunque coincida con un recurso del teatro épico, por lo general es fruto de la tendencia a dramatizar cuentos que, en realidad, quedan semidramatizados, al orillar de este modo los pasajes más difíciles.

Narraciones a coro, con reflexión sobre la acción, con recurso a la canción o al recitado semicantado y con posibilidad de representar cada actor varios papeles en la misma obra ya parecen procedimientos épicos. Este es el que se utilizó para *R. U. R. (Robots Universales Rossum)*, de Karel CAPEK(30), que parte de la leyenda del Golem, de Praga.

Así se consiguió poner en pie un texto largo y discursivo que no resistía su puesta en escena tal como estaba. Esta versión, infantil-juvenil, resultó ser un texto nuevo sobre la base del primitivo de Karel CAPEK.

d) **El teatro dentro del teatro.**

El teatro dentro del teatro es un recurso histórico frecuente en el teatro infantil. Así, en *El hombre de las cien manos*, de Luis MATILLA,(31), se introduce un tabladillo en el que actúan los personajes de la farsa (*Commedia dell'Arte*) en contraposición a los personajes del pueblo.

La obra plantea el problema de la incomunicación, no sólo en el plano físico, sino en el ético también. El niño Luc, afectado de mudez, ni puede comunicarse ni siente la necesidad de hacerlo mientras no es aceptado por su entorno. Cuando los cómicos lo aceptan, siente la necesidad de trascender su frontera interior, y, a pesar de su mudez, descubre otro tipo de lenguaje, el del gesto, y empieza a comunicarse. Así deja de ser individuo aislado para convertirse en miembro de una comunidad.

En *Pelos azules*, de J. SÁNCHEZ, Fidel VILLEGAS y Arnold W. COLLADO,(32), se introduce un guiñol dentro de la obra. Las marionetas llegan a salir del guiñol para observar a un niño de pelo azul

(30) CAPEK, K.: *R. U. R. (Robots Universales Rossum)*. – Bambalinas. Madrid, 1971.
(31) MATILLA, L.: *El hombre de las cien manos*. – Bambalinas. Madrid, 1973.
(32) SÁNCHEZ, J. y otros: *Pelos azules*. – Fuente Dorada. Valladolid, 1989.

que, por esta singularidad, se ve marginado por sus compañeros. Se mezcla la ficción con la realidad en una especie de «pirandellismo». El niño del pelo azul consigue matar al dragón y es aceptado por los demás niños y por las marionetas.

e) **El recurso al tebeo.**

El recurso al tebeo alcanza a los temas, al texto y al tratamiento.

Morito de caracatucón, de Fernando ALMENA,(33), presenta el caso de dos niños que se quedan castigados en el aula para estudiar la lección. Durante el castigo reciben la visita de la Pintura, la Música y la Poesía, que juegan con ellos a la vez que reivindican su presencia en la escuela. A la lógica personificación de entes abstractos se añade la escenificación de romances, lo que supone una nueva forma de teatro dentro del teatro.

El lenguaje presenta una rica muestra de elementos habituales en los tebeos, así como la *repropuesta* de cantares populares y de letrillas de Quevedo.

Al contar un cuento integrado se pasa de la narración a la representación, y cada actor desempeña varios papeles.

José GONZÁLEZ TORICES en *El cerco de las escobas*(34), hace del tebeo el eje de la acción, cuando un niño de 9 años sueña con ser el Capitán Trueno y Supermán. Todo su sueño gira en torno a la necesidad de repetir sus aventuras en el ámbito de un pueblo rural de Castilla. El lenguaje, el proceder y los planteamientos recuerdan constantemente el mundo del tebeo al que se adscribe el niño.

f) **La repropuesta.**

Podemos calificar como *repropuesta* la presentación de elementos tradicionales más que actualizados insertos en otro contexto y con otros objetivos. Este es el uso que frecuentemente se hace del folclore, particularmente de canciones, trabalenguas, rimas, como se ha señalado ya en alguna de las obras citadas.

Más intensamente recurre a la repropuesta Juan Antonio CASTRO cuando, partiendo del conocido romance *El conde Arnaldos*, escribe su obra *El Infante Arnaldos*(35), en la cual se dan cita romances escenificados o cantados, canciones populares, rimas de Lope de Vega, poemas de Manuel Machado, etc... El resultado no es un «collage», como podría suponerse por esta exposición rápida, sino una obra nueva y original en la que estos elementos tradicionales y conocidos encuentran nueva vida. La aventura, totalmente fantástica, que emprende el Infante Arnaldos, es un viaje maravilloso a bordo de una galera.

---

(33) ALMENA, Fdo.: *Morito de caracatucón*. – Fuente Dorada. Valladolid, 1987.
(34) GONZÁLEZ TORICES, J.: En *teatro infantil*. – Everest. León, 1983. pp. 187-215.
(35) CASTRO, J. A.: *El Infante Arnaldos*. – Bambalinas. Madrid, 1972.

Esta misma *repropuesta* se halla en nuestra obra *El árbol de la amistad*(36), en la que tres hermanitos viven una aventura en torno al árbol de Navidad que es un personaje más en la obra. Aquí las rimas, canciones, trabalenguas y demás elementos tradicionales *repropuestos* están sobre todo al servicio del juego, sin entorpecer el desarrollo de la acción propia de la obra.

En *Contar, cantar y jugar*(37), también nuestra, la repropuesta afecta a los cuentos. Contiene tres obras que recogen tratamiento literario distinto. *Zas, zas, zas*, parte de la peripecia de un cuento de Perrault, *Los deseos ridículos*. Pero no es una dramatización de cuento al uso. Al servicio de la línea argumental aparecen nuevos personajes que encarnan a duendes traviesos y enredones que, unidos a la figura de Júpiter con voz desde fuera, dan tono fantástico-realista al cuento de ambiente rural.

Las otras dos obritas, *El burro, el camello y la cabra*, y *Al freír será el reír*, son el resultado, en cada caso, de un amasijo de cuentos populares, orientales y de diversa índole que se contaminan hasta constituir un todo diferente al servicio de sus respectivos argumentos.

En los tres casos el tratamiento previsto es el de la farsa.

g) **Las aportaciones electrónicas.**

Sería un error considerar que las aportaciones de los aparatos electrónicos, cada vez más presentes en el teatro, son meros auxiliares de la puesta en escena. Su uso está presente a menudo desde la composición de los textos. Tal es el caso de la luz negra, como se pone de manifiesto en la valoración del *Teatro negro*, de Praga, o en *La linterna mágica*, que potencian la fantasía, el movimiento y el colorido que, evidentemente, condicionan el texto: hacia la narración, hacia el planteamiento como tebeo, hacia la realización de lo imposible. Así fue en la batalla de los robots contra los hombres en nuestra versión de *R. U. R.*, de Karel CAPEK. Lo que podía haber sido vulgar motín pasó a cobrar tintes trágicos y futuristas.

José GONZÁLEZ TORICES, en *El cerco de las escobas*, recurre al solo voz para distinguir una doble realidad. Todo lo negativo y tópico que el niño piensa del maestro salta al aire en la voz del maestro desde fuera de la escena, como la plasmación de los prejuicios por los que considera al maestro su enemigo natural. Es evidente que con el apoyo de la megafonía el director puede enriquecer esta voz con los matices que más sirvan a los propósitos de su tratamiento. Cuando el niño encuentra personalmente al maestro, los inveterados fantasmas se desvanecen. El maestro, con su voz normal, aparece como su amigo y le ayuda a vencer las dificultades para aprender lo que le es indispensable para poder seguir jugando.

(36) CERVERA, J.: *El árbol de la amistad*. – Fuente Dorada. Valladolid, 1990.
(37) CERVERA, J.: *Contar, cantar y jugar*. – Miñón-Susaeta. Madrid, 1989.

h) **La elaboración colectiva.**

Con frecuencia se recurre al trabajo colectivo para el teatro juvenil e incluso para el infantil. Es indudable que la participación otorgada a los niños, bajo esta forma o la del *teatro de los niños*, desde la composición del texto, puede resultar estimulante y motivadora, sobre todo cuando el director-profesor tiene sólidos conocimientos literarios y teatrales y sabe escoger entre las sugerencias y aportaciones de los niños, tanto para la redacción como para la puesta en escena de los textos.

The capture of Sarah Quincey, de Gary PARKER (38), fue la más significativa de las aportaciones norteamericanas al IV Congreso Mundial de Teatro Infantil y Juvenil, celebrado en junio de 1972 en Montreal y Albany.

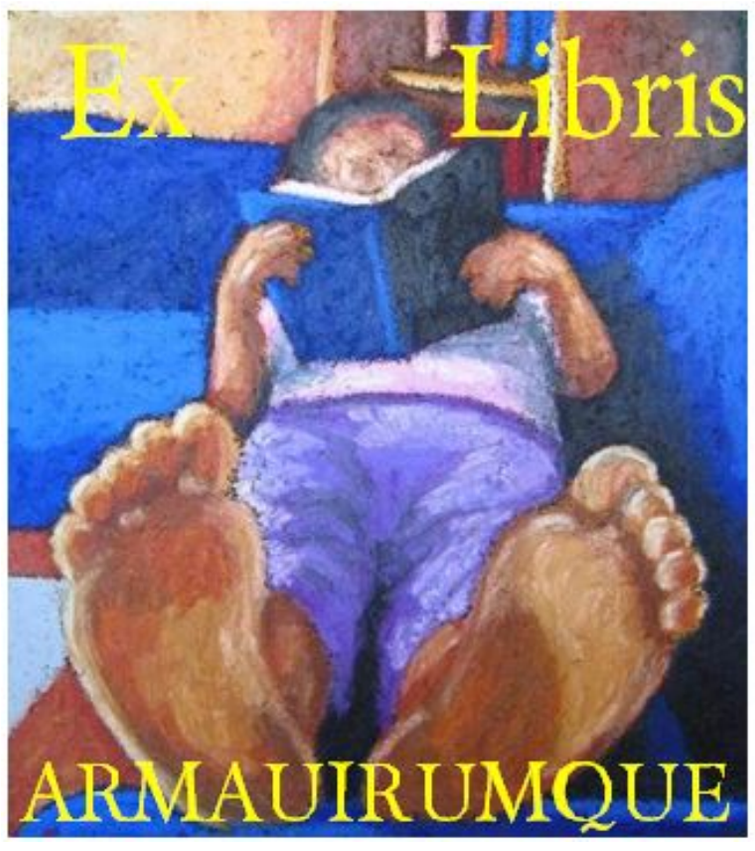
Tanto el texto como el espectáculo partieron de los esquemas de la historieta cómica y eran el resultado de la labor de taller en su composición y en su puesta en escena, con visibles dosis de improvisación y de espontaneidad por parte de los niños intérpretes.

Sarah Quincey es una niña de diez años que sufre una pesadilla por lo que le sucede un viernes por la tarde con sus amigos, sus vecinos y su familia. Por ello, tras la lectura de un tebeo, decide en sueños la fuga. El sábado, día no lectivo, siguiendo el esquema del periplo recorre «todos los lugares adonde puede ir una niña de su edad y se ve inmersa en una serie de aventuras en las que se mezcla la realidad con su fantasía: los piratas, los «gangsters», los chicos yeyés, una convención comercial, un desfile de modas... Y, por todas partes, la acechan enemigos y una banda con cazamariposas —ella fue motejada como mariposa por su hermano— que la persigue incansable. De todos los peligros sale triunfante, gracias a la aparición de Supermán, al que pide ayuda en los momentos más comprometidos».

La colaboración en el texto y la elasticidad en la puesta en escena estaban apoyadas en la práctica frecuente del teatro por parte de niños de 9 a 12 años y en el dominio que acreditaban de la interpretación, la expresión corporal, el canto y el empleo de instrumentos musicales.

---

(38) CERVERA, J.: «En torno al IV Congreso Mundial...», p. 112.



VII

TEBEO, IMAGEN Y PALABRA

Situación del tebeo

Las expresiones *prensa infantil* y *tebeo* no son equivalentes. En todo caso el tebeo es una manifestación de la prensa infantil. Pero sólo puede considerarse prensa por circunstancias puramente externas: su formato y su aparición periódica. En modo alguno por sus contenidos y por los recursos expresivos empleados. Los contenidos de la prensa infantil son informativos; los del tebeo, festivos o lúdicos. La prensa utiliza como lenguaje la prosa didáctica y, como ilustración, preferentemente la fotografía; el tebeo cuenta con la viñeta y la tira y su peculiar combinación de imagen y palabra.

De acuerdo con la definición globalizadora de la literatura infantil, el tebeo debe encuadrarse en ella. Pero prensa y literatura, sean infantiles o no, tampoco coinciden, ya que mientras la prensa informa sobre la realidad, la literatura la connota. La prensa es educativa por la comunicación de conocimientos y hasta de opiniones, e incluso puede recoger creaciones literarias en sus páginas. Pero, en conjunto, no merece la calificación de literatura, que educa por sí misma, por su condición de arte.

El Diccionario de la Lengua Española define la palabra *tebeo*, en primera acepción como «revista infantil de historietas cuyo asunto se desarrolla en series de dibujos». Y en segunda: «La sección de un periódico en la cual se publican historietas gráficas de esta clase».

Algunos emplean indistintamente las voces *tebeo* y *cómic*. Nuestra preferencia por *tebeo*, que es el vocablo recogido por la Real Academia de la Lengua Española, implica un doble homenaje, suyo y nuestro, a la veterana revista *TBO* que, desde su aparición en Barcelona, en 1917, tantos motivos ha dado para ser considerada la revista infantil española por antonomasia. El anglicismo *cómic*, muy extendido, es una reducción de *comic book*. Se usa especialmente para designar publicaciones con historietas gráficas y dibujos para adultos y a veces con pretensiones culturales o contraculturales.

El término *tebeo* sigue siendo el más empleado coloquialmente para designar las publicaciones gráficas para niños y, por supuesto, el usual entre ellos. Aquí nos referimos siempre al *tebeo* como publicación infantil genérica, no al *TBO*, publicación concreta que dio el

nombre a todos, y las alusiones a las publicaciones para adultos se señalarán oportunamente.

Hacia la definición

Las aproximaciones anteriores demandan mayor precisión. Las dificultades para definir el tebeo nacen de las realidades definidas y de los términos empleados para su designación. A veces se pretende dar nombre a un *sistema de escritura*, a un código, y entonces se alude a *viñetas* o *pictogramas;* otras, se desea apuntar al *contenido*, y se recurre al término historieta, y, al caer en la cuenta de que se trata de historietas expresadas mediante dibujos, pasan a ser *historietas gráficas;* otras veces la referencia es a la simple historieta gráfica presente en un *periódico*, y se llama en español *tira cómica* y en inglés *daily strip*, con lo que se destaca su carácter diario, mientras que en francés, *bande dessinée*, alude a su presentación dibujística; para aludir a la *revista* en español se emplea *tebeo* y en inglés *comic book*. Propiamente hay que admitir que el *tebeo* contiene *historietas gráficas*, plasmadas en *tiras cómicas* dibujadas.

Como definición más aceptada se suele citar la que acuñó Román GUBERN con intenciones descriptivas, a la que él mismo pone reparos por sus limitaciones. Para él es

> «la estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas, en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética»(1).

Nótese que lo definido aquí es la *historieta gráfica* o *tira cómica*, con alusión concreta al sistema de escritura, aunque no se apunta a la *revista* o libro resultante.

Por otra parte, la «secuencia progresiva de pictogramas» encaja con la historieta, narrativa, pero deja fuera muchas producciones en las que se acumulan elementos gráficos en unidades mayores, por ejemplo de una página entera, ya sea con estructura narrativa, ya descriptiva. En este caso no puede hablarse de «secuencia progresiva de pictogramas», salvo que esta secuencia la ordene personalmente el observador. Huelga decir que la sucesión ordenada o concatenación de viñetas establece una narración con estructura diacrónica. Mientras que la presencia de elementos iconográficos en el mismo plano, de preferencia descriptiva, presenta estructura sincrónica.

En cuanto a la «escritura fonética», es lógico que si «puede integrarse», no es elemento esencial, circunstancia que el propio Román GUBERN reconoce. Aunque quizá su intención, al expresarse así, sea recalcar la exigencia de su integración, caso de existir. Porque el elemento textual o lingüístico en la viñeta se integra en el dibujo, y no se yuxtapone, como sucede en las *aleluyas* y en las *aucas* valencianas,

(1) GUBERN, R.: *El lenguaje de los cómics.* – Península. Barcelona, 1972. p. 35.

en las que aparece como explicación del dibujo. La denominación *escritura fonética*, aplicada a textos, parece vaga, y gana en precisión cuando se considera que se traduce a fonética mediante lectura. Clemente GARCÍA,(2), quiere ver en ello la voluntad de GUBERN de expresar una realidad lingüística más amplia que la palabra; y el deseo de incluir preferentemente las onomatopeyas, aunque apunte a la impresión errónea de reducir el texto a la mera función de sonorizar la viñeta.

Antonio MARTÍN da una definición que en realidad matiza y explica la de GUBERN, pero sustancialmente no se aleja de ella. Para él la historieta es

> «una historia narrada por medio de dibujos y textos interrelacionados, que presentan una serie progresiva de momentos significativos de la misma, según la selección hecha por un narrador. Cada momento, expresado por medio de una ilustración, recibe el nombre genérico de viñeta. Los textos, que pueden existir o no, según las necesidades narrativas, permiten significar todo aquello que los protagonistas de la acción sienten»(3).

José Luis RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, en *Las funciones de la imagen en la enseñanza*(4), no da definición, pero señala sus características que reduce a cinco.

1. —Se trata de un mensaje predominantemente narrativo.
2. —Está compuesto por la integración de elementos verbales e icónicos.
3. —Utiliza una serie bien definida —en sus aspectos básicos— de convenciones y códigos.
4. —Su realización se efectúa tendiendo a una amplia difusión, a lo cual se subordina, en la mayor parte de los casos, su creación.
5. —Su finalidad es principalmente distractiva.

De todas formas, esté presente la palabra o no, sea narrativa o descriptiva, la historieta merece que se destaque el carácter icónico-literario de su lenguaje, por la voluntad de comunicación que acompaña a su creación, distinta de la incitación a contemplar cuadros pictóricos.

Del mismo modo que debe notarse que la mayor parte de definiciones apuntan a la historieta y en concreto a sus aspectos expresivos, sin aludir a la revista o libro que concentran otros intereses.

Códigos y convenciones

De la relación de características apuntadas por J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ se desprende la presencia de códigos y convenciones en lo que puede tomarse ampliamente como lenguaje del tebeo.

---

(2) GARCÍA, C.: *Los cómics*. —Humanitas. Barcelona. 1983, p. 55.

(3) MARTÍN, A.: *Historia del cómic español: 1875-1939*. —Gustavo Gili. Barcelona. 1979, p. 11.

(4) RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. —Gustavo Gili. Barcelona. 1978, p. 65.

En el campo icónico hay que partir de la *viñeta*. Considerada como unidad narrativa de la historieta, se identifica con el cuadro. Es de tamaño y forma variables, aunque generalmente rectangular, representa pictográficamente un *espacio* y un *tiempo* y está compuesta por signos icónicos y por convenciones como los globos, las onomatopeyas y los signos cinéticos.

Tomada la viñeta como *unidad significativa*, hay que aceptar la existencia de *macrounidades significativas* que responderán a la página, a la media página y a la tira, según esté concebida la historieta. Y habrá *microunidades significativas* correspondientes a los elementos expresivos integrados en la viñeta o pictograma. Entre ellos están los *bocadillos* o globos, las onomatopeyas y los signos cinéticos, elementos gráficos, sin duda, pero fruto de especial convención. Lo mismo que otros elementos representativos.

La viñeta o pictograma puede verse como la unidad de la estructura narrativa en la que se integran otros elementos pictográficos o signos icónicos de inferior categoría. Representada habitualmente la viñeta por cuadritos que se yuxtaponen y enlazan en la historieta, cada viñeta contiene en síntesis los elementos fundamentales de una escena. Se hace así realidad lo que dice LÓPEZ QUINTÁS sobre los cuadros de arte: «que el arte no tiende tanto a *reproducir figuras* cuanto a *plasmar ámbitos*» (5). Por consiguiente, la viñeta o pictograma no es nunca una representación estática, sino la interpretación dinámica de una situación o parte de una acción.

La *macrounidad* no está sólo en función del tamaño del cuadro, sino en la creación de un espacio único en el que se contiene la historieta. El montaje de las unidades permite establecer el discurso. Y para que éste sea válido en su resultado final, hay que contar con la elipsis. Sólo así se pueden construir las escenas, a partir de viñetas.

Entre las varias convenciones gráficas, utilizadas por el lenguaje de los tebeos, está la expresión del rostro humano para indicar los distintos estados de ánimo de los personajes. De forma estilizada se consigue así un código fácilmente comprensible que GUBERN ha resumido eficazmente:

cabello erizado	=	terror, cólera
cejas altas	=	sorpresa
cejas fruncidas	=	enfado
cejas con la parte exterior caída	=	pesadumbre
mirada ladeada	=	maquinación
ojos muy abiertos	=	sorpresa
ojos cerrados	=	sueño, confianza
ojos desorbitados	=	cólera, terror
nariz oscura	=	borrachera, frío
boca muy abierta	=	sorpresa
boca sonriente	=	complacencia, confianza
boca sonriente mostrando dientes	=	hipocresía, maniobra astuta
comisuras de labios hacia abajo	=	pesadumbre
comisuras de labios hacia abajo mostrando dientes	=	cólera

(5) LÓPEZ QUINTÁS, A.: *El conocimiento de los valores.*—Verbo Divino. Estella, 1989, p. 24.

Estos rasgos admiten varias combinaciones, con lo cual se facilita la expresión de estados psicológicos más complejos(6).

Para RODRÍGUEZ DIÉGUEZ el proceso de conceptualización que subyace en la caricatura opera claramente en el tebeo, sobre todo en el género humorístico(7).

Los textos y otros recursos

Siguiendo a Roland BARTHES, podemos hablar de *textos de relevo* y de *textos de anclaje*. Los *textos de relevo* son fragmentos verbales que explican la relación existente entre una viñeta y otra. Pueden aparecer como la voz de un narrador que, recuadrada en un extremo de la viñeta, incluso con sus puntos suspensivos que indican lo incompleto del mensaje, establecen la continuidad de la acción. Cuando se colocan entre viñetas, suelen recibir el nombre de *cartuchos*.

Los *textos de anclaje* están insertos en la viñeta y tienen como función reforzar el sentido válido de la imagen, a menudo polisémica y ambigua. Cuando estos textos recogen las frases de un diálogo, éstas quedan enmarcadas en *bocadillos* o globos que terminan con un rabillo o delta, indicador claro del personaje del que proceden. De la misma forma que las *nubecillas*, parecidas a los bocadillos, pero relacionadas con el personaje por una serie de circulitos o burbujas, expresan lo que piensa el personaje en cuestión.

En cualquier caso, la sencillez de los textos y las dificultades para matizar su significado se suplen, a veces, añadiendo otras convenciones. Así, por ejemplo, los *bocadillos* cuya línea envolvente forma dientes de sierra expresan cólera. Otras veces, los trazos más gruesos de las palabras significan que el emisor está gritando. Las letras rotas, cayéndose, temblorosas, indican situaciones diversas como huida, miedo, etc. Estos procedimientos, que los especialistas no dudan en calificar como metonímicos, llegan a veces a ser realmente imaginativos. Tal es el caso de Walt KELLY que en *Pogo*, celebrada serie, para indicar que las ideas expresadas por un pastor anglicano ultraconservador eran reaccionarias, escribía los textos de sus bocadillos con caracteres góticos. Así distinguía su ideología de la de sus interlocutores, para cuyos textos usaba la caligrafía habitual.

En otros casos la viñeta de bordes difusos, imprecisos, entre otras de límites bien marcados, indica cambios en el desarrollo temporal. Y la viñeta punteada en negro sobre fondo blanco, y viceversa, se refiere a situaciones irreales o soñadas.

Las onomatopeyas

Las onomatopeyas constituyen un caso especial de presencia lingüística en las viñetas. A veces más que onomatopeyas al uso son sim-

(6) GUBERN, R.: *Ob. cit.*, p. 137.
(7) RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Ob. cit.*, p. 101.

ples asociaciones de sonidos articulados o inarticulados. Su intensidad se representa por el tamaño, que, a menudo, ocupa una viñeta entera. Se subrayan y matizan por los rasgos gráficos que las acompañan, como líneas quebradas, rayos, destellos de luz... Hay representaciones gráficas de palabrotas, maldiciones o deseos, que se traducen por culebras, sapos, corazones..., según convenga. De esta forma el *bocadillo* o globo adquiere valores metafóricos.

Habida cuenta de la influencia norteamericana en la industria del tebeo, a menudo, onomatopeyas y sonidos inarticulados responden gráfica y lingüísticamente al inglés. Es una forma de colonialismo vitando.

Los rasgos cinéticos

Los *rasgos cinéticos* que acompañan a las figuras tienen una misión muy precisa: crear la ilusión de movimiento de las mismas y señalar la trayectoria de los móviles en su desplazamiento. En realidad no son signos icónicos en sentido estricto, puesto que no tienen semejanza con la realidad representada, sino que nacen de una convención que sirve a una necesidad, la de corregir la expresión permanentemente estática de los personajes y objetos a los que se quiere dar movimiento. Son, por tanto, una representación convencional del desplazamiento. Su plasmación icónica es variada: la línea punteada que expresa la dirección seguida por una flecha o bala que, así, dejan estela; líneas próximas y paralelas que salen firmes de la figura y se difuminan luego en dirección contraria a la del desplazamiento de dicha figura; figuras desdobladas, con ligero desplazamiento, para representar caídas.

Clases de tebeos

Entre las publicaciones que reciben genéricamente el nombre de tebeo hay diferencias por la forma de utilizar la historieta gráfica, por su contenido o por otras razones. Por lo cual hay que admitir la posibilidad de clasificar los productos resultantes que, en cada caso, presentan exigencias temáticas y estilísticas distintas.

1.º Los tebeos propiamente dichos.

Suelen considerarse como tales los que tienen una serie de historietas gráficas, cada una, por lo general, con extensión máxima de una página. Cada historieta es independiente, pero puede a su vez formar parte de una serie, con sus personajes fijos, que se prolonga en sucesivos números. Su aparición se establece así por entregas, a fecha fija. A este material se añade alguna página de miscelánea, con chistes y pasatiempos. Es el tipo tradicional de *TBO*, *Pulgarcito*, *Jaimito*, *DDT*, *Mortadelo y Filemón*...

2.º **Folletos o cuadernos.**

En éstos, héroes fijos desarrollan aventuras seriadas, una en cada cuaderno a lo largo de muchos. *Roberto Alcázar y Pedrín* fue uno de los más famosos en el pasado. Igual que *Hazañas bélicas* o *Supermán*, posteriormente.

3.º **Los suplementos infantiles.**

Algunos diarios publican suplementos dominicales en los que incluyen varias páginas o algún cuaderno con historietas gráficas para los niños. Algunas revistas también hacen lo mismo. Son importantes por la cantidad y por la facilidad de su distribución. A veces estos suplementos recogen entregas, por episodios, de obras conocidas del género.

4.º **Los fascículos coleccionables.**

Entre los muchos fascículos que explotan la extendida afición al coleccionismo, los de historietas y viñetas hicieron su aparición en España en 1971. Por regla general, tienen las características de los folletos o cuadernos.

La difusión normal de todos estos tipos de tebeo se realiza a través de los quioscos de prensa, salvo los suplementos infantiles de los periódicos, que, lógicamente, se entregan con sus diarios. La venta en quioscos refuerza su presencia en el ambiente. Las suscripciones o la entrega con el periódico no ponen de relieve su verdadera difusión.

Su influencia en el niño

La influencia del tebeo en el niño está condicionada por el fuerte atractivo que ejerce sobre él. Atractivo que es general y opera tanto sobre el niño que sabe leer como sobre el pequeñuelo que sólo lo mira. Aldo CIBALDI resume las razones de su atractivo en los siguientes puntos:

a) Satisfacción visual ofrecida por la dinámica de las imágenes y su consiguiente rapidez de comunicación.

b) Globalidad de visiones y condensación de los hechos.

c) La palabra juega en la superficie y la fatiga de los procesos lógicos es reducida.

d) Explota la facultad imaginativo-emotiva e implica procesos elementales de simple inducción.

e) Proporciona emociones fuertes y apremiantes en que no decae el interés(8).

Para averiguar la influencia de los tebeos en los niños conviene fijar la atención en dos aspectos fundamentales. Por una parte está el

(8) Citado por SCHULTZ DE MANTOVANI, F.: *Nuevas corrientes de la literatura infantil*. -- Angel Estrada. Buenos Aires, 1970, p. 54.

lenguaje del tebeo que deja huellas en la forma de hablar del niño y a la vez moldea su pensamiento. Cuando nos referimos al lenguaje del tebeo hay que distinguir entre el código del tebeo y sus convenciones, gráficos, y la forma cómo se utilizan los textos, es decir la lengua. La huella de estos textos, de por sí ya influidos por lo gráfico, es lo más fácilmente detectable.

Por otra parte, los contenidos de los tebeos no sólo están condicionados por su propio lenguaje, también están marcados por la ideología, por la concepción del mundo y de la vida que tienen sus creadores y por otras circunstancias difíciles de clasificar y, por ende, de evaluar.

Dado que el tebeo, por su especial concepción literaria y sociológica, está pensado para grandes masas de lectores, entre los que se cuentan los niños, pero también los adultos, y se manifiesta por esquematización y repetición de ideas, no es difícil concluir que su particular cosmovisión pueda rastrearse eficazmente a través de los *estereotipos* que maneja. Por consiguiente una primera aproximación a su influencia sobre el niño nos lleva a considerar dos puntos básicos:

- la huella en el lenguaje;
- la presencia del estereotipo.

La huella en el lenguaje

La huella del tebeo en el lenguaje del niño, y del adulto, explica no sólo influencia lingüística, sino también manifestaciones de pensamiento y formas de comportamiento. Está claro que la influencia es mutua. Cualquier ensayo sociolingüístico de características semejantes llega a una conclusión: los medios imitan el lenguaje del ambiente y, al repetirlo, lo afianzan y perpetúan. Su tendencia a perpetuarlo es tal que, con frecuencia, su vigencia es superior en los medios de comunicación social que en la propia sociedad, donde pueden estar desapareciendo, o han desaparecido ya, sus formas. En el caso en que las expresiones procedan de los adultos o de los grupos característicos, como los jóvenes, el tebeo se encarga de trasvasarlas a los niños. Lo que no acredita al tebeo como fuente ni como difusor único.

Queda por examinar la procedencia de tales expresiones: ¿de los niños o de los adultos? La cuestión no es banal, porque su respuesta aclararía la medida e intensidad de la influencia del adulto sobre el niño, a la vez que nos llevaría a estudiar, entre los adultos, el colectivo ejecutor y filtro de tal influencia.

Limitándonos, por ahora, a las huellas rastreadas, puede esbozarse una clasificación, indicativa más que definitiva y exhaustiva, que facilita el análisis:

1.º **Empleo de la onomatopeya con finalidad descriptiva.**

Muchas de estas onomatopeyas son tan conocidas que no requieren explicación. Surgen espontáneamente y son fuertemente expresivas. Lo destacable aquí es el objetivo de su empleo. Pueden aparecer:

a) *Aisladas.*

– *¡Pum!, ¡plaf!, ¡crac!, ¡chas!, ¡catacroc!, ¡boum!, ¡boing!...* Indican genéricamente golpes, caídas, rupturas, choques...

Otras, más convencionales, adquieren transparencia a medida que se usan:

– *¡Ñam, ñam!*, chasqueando la lengua ante un plato exquisito, especialmente el postre, que gusta mucho al comensal.

– *¡Mmmmm, qué rico!*, para indicar la satisfacción que produce un manjar, un dulce o un guiso.

Otras son tan arbitrarias que deben interpretarse en el contexto de la viñeta, asociadas a un personaje cuya acción subraya:

– *Bzzzzzzzzz*, para indicar sueño.

– *¡Sssssssss!*, que señala deslizamiento.

b) *Incrustadas en la oración.*

Además de espontaneidad, indican espíritu primitivo. Los niños las usan fácilmente en su conversación, resolviendo así su falta de expresividad y la pobreza de lenguaje conceptual:

– Iba corriendo, *rassss...* y de pronto explotó, *¡pum!*, y cayó al instante, *¡plaf!...*

– Al subir al coche, *¡clac!, ¡cloc!, ¡chas!*, y saltó el coche por los aires...

2.º **Aparición de lo descriptivo bajo la forma de:**

a) *Frases construidas a la vista de la imagen.*

Estas frases parten de lo que Román GUBERN llama «metáfora visual», porque aprovechan una imagen de contenido metafórico o metonímico.

Así, por ejemplo, cuando un golpe en la cabeza se representa gráficamente por medio de varias estrellas que surgen a su alrededor, estrellas que suelen estar coloreadas. De ahí se ha originado:

– *Ver las estrellas.*

– *Verlas de todos los colores.*

Tras la duda, el alumbramiento de una idea se representa por medio de una bombilla. Por ello se habla de:

– *Ideas luminosas.*

b) *Definiciones que parten del personaje antonomástico:*

La imagen de dicho personaje sirve para describir otros:

– *Ser gordito relleno*, de Gordito Relleno.

– *Estar hecha una Mari-Pepa*, para indicar una niña cabezona y desgarbada.

– *Ser un urraca*, de la vieja gruñona Doña Urraca.

– *Ser un Diego Valor*, para indicar un tipo gallardo y valeroso.

– *Hacer jaimitadas*, para calificar tonterías semejantes a las de Jaimito.

– *Es un guerrero*, por lo de *El Guerrero del Antifaz*.

c) *Apreciaciones a partir de comparaciones o preferencias.*

Pueden ser:

Descriptivas, por lo general con carácter descendente:

– *Tiene tragaderas de Carpanta*, para señalar a uno muy comilón.

– *Allí, como en la familia Ulises*, cuando hay desorden.

– *Tienes cosas de Jaimito*, por las ocurrencias tontas.

– *¡Cosas de tebeo!, ¡inventos de tebeo!*, para indicar cosas entre ridículas e imposibles.

– *Eso sólo pasa en los tebeos*, para indicar cosas tontas que no deben suceder normalmente.

Ponderativas:

– *Es un tipazo de tebeo*, igual que «es un tipo de cine o de película», que significa que es un galán elegante.

3.º **Empleo frecuente de expresiones familiares o abreviadas:**

– ¿Qué hay, *jefe*?

– El *dire* ha dicho que...

– No está el *profe*.

– El *capi*...

– *Porfa, compa*...

4.º **Palabras y frases hechas con finalidad cómica o humorística, cualquiera que sea su origen:**

– *Caco*, por ladrón.

– *Toma del frasco, Carrasco*, para indicar que el otro tiene que aceptar lo que no le gusta.

– *Toma jarabe de palo*, para significar que se pega o castiga a otro.

5.º **Exclamaciones para traducir emoción o extrañeza:**

a) *A partir de palabras corrientes:*

– *¡Cielos!, ¡rayos y centellas!, ¡truenos!*

b) *A partir de fórmulas más o menos convencionales:*

– *¡Eureka!*, para celebrar un hallazgo.

– *Alucino por un tubo...*, para denotar mucha sorpresa.

c) *Frases interjectivas como juramentos retóricos:*

– *¡Voto a bríos!*

– *¡Por las barbas de Senaquerib!*

– *¡Ostras, Pedrín!*, o bien *¡Ostras!* a secas, evidentes eufemismos procedentes de *Roberto Alcázar y Pedrín*.

En el complejo proceso de difusión, estas expresiones, trascendidas del habla coloquial, insertas en el cine o en la televisión, incorporadas al teatro costumbrista, cobran entidad literaria. Su asimilación o difusión es tal, que el hablante que las emplea ignora su procedencia. Muchas de las muestras citadas proceden de un análisis realizado sobre tebeos de los años 70,(9). Son una demostración palpable de su vigencia y pervivencia. Actualmente se mantienen con algunas adiciones: *porfa* –por favor–, *a tope*, *colega*, *molar cantidad* o *cantidubi*, *vaya morro*...

La presencia del estereotipo

Estereotipo social es un término introducido en la sociología en 1922 por Walter LIPPMAN que lo definió como un concepto simple, más falso que verdadero, adquirido sin experiencia directa de la realidad y resistente al cambio ante la información o experiencia nuevas. También puede definirse con STALLYBRASS «como una imagen mental, supersimplificada, de alguna categoría de persona, institución o acontecimiento, que es compartida, en sus rasgos esenciales, por una cantidad de gente».

Independencia de la realidad e influjo del medio cultural son dos características del estereotipo social que el tebeo, con su persistencia, le comunica al niño. El tebeo difunde y propaga, aunque, como sucede en lo referente a la huella en el lenguaje, las creaciones no siempre le correspondan a él. La difusión masiva afianza el estereotipo en la mente del niño, y se hace más difícil reemplazarlo cuando lo ve compartido en su ambiente

El profesor Alfonso ÁLVAREZ VILLAR, tras ponderado estudio realizado en 1965,(10), presenta un cuadro de estereotipos variado y preciso, sugestivo y valioso, que aquí recogemos extractado. Los clasifica así:

a) Estereotipos familiares

Madre.–A veces aparece como egoísta y dominante.

Padre.–Excesivamente bonachón. A menudo sus hijos le toman el pelo.

Suegra.–Gruñona y dominante.

---

(9) CERVERA, J.: *Otra escuela*, pp. 97-101.

(10) ÁLVAREZ VILLAR, A.: «Imágenes y estereotipos en los tebeos españoles». En *Estudios de Información*, n.º 19-20, julio-agosto. Madrid, 1971.

Hermanos. – Eternos rivales.

Cuñado (por parte de la esposa). – Holgazán crónico que vive a costa del marido de la hermana.

Novio. – Interesado por el dinero de la novia.

Tío o *tía.* – Persona rica a la que los sobrinos intentan heredar.

Marido. – Es el «pagano» por excelencia. Busca ocasión para escaparse con los amigos.

Esposa. – Domina al marido. Ni inteligente ni cultivada. Sólo aspira a que el marido le pague las facturas.

Abuelo o *abuela.* – Pasados de moda. Siempre aconsejan a los nietos, que no les hacen caso.

b) **Estereotipos profesionales**

Portera. – Mujer curiosa y entrometida.

Peluquero. – Parlanchín incorregible.

Ladrón. – Viste camisa a rayas y gorra. Oscila entre el «caco» simpático y el «ladrón repulsivo».

Cazador. – Sin puntería. Casi siempre mata a sus perros.

Arbitro de fútbol. – Chivo expiatorio de las iras del público y de los jugadores.

Meteorólogo. – Siempre yerra.

Oficinista. – Oprimido por los jefes. Su ilusión: lograr aumento de sueldo y trabajar lo menos posible.

Jefe de negociado. – Tirano y vanidoso. Intenta explotar a sus empleados y que éstos lo adulen.

Sirvienta. – Astuta y destructora de vajilla.

Mayordomo. – Aparentemente distinguido, pero ladrón de puros y de las bebidas de su señor.

Científico. – Despistado y poco práctico.

Médico. – Pasa minutas excesivas. Si es psiquiatra, bastante trastornado.

Militar. – Vanidoso de las apariencias externas (medallas, uniformes, desfiles).

Actores y *actrices.* – Muy vanidosos.

Comerciante. – Intenta siempre ganar lo más posible.

Secretaria. – Utiliza siempre su atractivo para atraer al jefe.

c) **Estereotipos sociales**

Ricos. – Generalmente «nuevos ricos». Ignorantes y exhibicionistas.

Hija de familia. – «Niña tonta» que sólo piensa en casarse.

Turista. – Estrafalario en el vestir. Despistado.

Ama de casa. – Abandona sus deberes domésticos para escuchar seriales.

Hombre de pueblo. – Cazurro y ansioso de adaptación a la vida urbana.

Clase media. – Sacrificada y con aspiraciones frustradas.

Ciudad. – Extraordinariamente tecnificada.

d) **Estereotipos nacionales y sociales**

Negros. – Siempre antropófagos. Salvajes, aunque utilicen los adelantos de la civilización occidental.

Judíos. – Avaros.

Norteamericanos. – Excéntricos e ingenuos.

Ingleses. – Flemáticos y bebedores de güisqui.

Gitanos. – Ladrones y nada amantes del trabajo.

e) **Estereotipos culturales**

La familia. – Compuesta por gran número de elementos y unida.

El arte. – Improductivo. Los nuevos ricos lo usan para su prestigio social.

La ciencia. – Produce casi siempre resultados poco prácticos.

El trabajo. – Maldición bíblica.

La mujer. – No ejerce ninguna profesión, salvo las de sirvienta o mecanógrafa. Caprichosa. Poco culta. Preocupada por el «qué dirán».

La juventud. – Sólo se preocupa del *rock-and-roll*, pero sin tendencias delictivas.

La reiteración y la constancia del estereotipo lógicamente influyen en una visión simplificada y sesgada de la realidad, con lo cual se crea una especial cosmovisión en la mente del niño. Quizá lo más curioso sea que la visión del estereotipo del tebeo en general más que crítica es pesimista. Ello contrasta duramente con el cuento infantil, que, aunque admita algunos planteamientos problemáticos, garantiza siempre el final feliz. La historieta, en concreto, ofrece una moral del sentido común, pero ensombrecido por los recelos y una prudencia alicorta.

Tebeo e ideología

Los tebeos siempre han despertado inquietudes y recelos a causa de su supuesta capacidad para modelar ideológicamente a grandes masas de la sociedad. En la historieta, como reconoce R. L. TAMÉS(11), se refleja «una manera ingenua pero eficaz de entender la vida». La historieta supone una aportación al marco referencial del niño, aportación realista sui géneris, dada su proclividad al manejo de estereotipos.

La importancia sociocultural del tebeo en general puede rastrearse a través de algunos hechos que no son los únicos destacables ni aparecen aislados. Como ejemplos pueden citarse:

(11) TAMÉS, R. L.: *Ob. cit.*, p. 251.

• Según datos de 1975 el *King Feature Syndicate*, de los Estados Unidos, uno de los poderosos grupos dedicados a la publicación de tebeos e historietas, esta entidad editaba en 38 lenguas y en 3.300 periódicos de todo el mundo los mismos estereotipos de la vida americana.

• Méjico es la segunda productora y consumidora de historietas del mundo. Pero su producción está muy condicionada por la norteamericana.

• El Instituto del Arte del Pueblo, de Pekín, ya en 1970 publicaba treinta millones de ejemplares del llamado *Cómic de Mao*. En estas publicaciones chinas no se hace diferencia entre adulto y niño, puesto que sirven de lectura obligatoria en la escuela y como instrumento de alfabetización de adultos.

• Por lo que respecta a la posible influencia masiva de los tebeos sobre los niños, baste comparar la cantidad de tebeos con la cantidad de libros de literatura infantil, en cuanto a ejemplares anuales, en un país. Fácilmente se descubrirá que en algunos, como España, los tebeos de un mes superan en cantidad a los libros de todo un año.

Los tebeos reflejan con facilidad prejuicios de raza y de clase, así como concepciones nacionalistas. En el *TBO*, español, desde su nacimiento, se transparenta la situación de una sociedad con anhelos fundamentales insatisfechos: deficiencias en el comer y en el vestir, así como necesidad de guardar las apariencias; sumisión indiscutible a jefes de oficina o trabajo; convivencia difícil con esposas y suegras. Todo ello como expresión de un determinado derrotismo que ha marcado la vida del español medio.

Tebeo y educación

Cualquier planteamiento educativo del tebeo tiene que partir de tres premisas significativas:

1.º El tebeo no se destina exclusivamente al niño, ni siquiera aquel tebeo que denominamos así para recalcar su carácter infantil. Siempre se tiene presente que lo leerá también el adulto. Y esto puede afirmarse tanto del que recoge historietas cortas, como el *TBO*, *DDT* o *Jaimito*, como del que se desarrolla por series como *Astérix* o *Mafalda*. Las consecuencias, desde el punto de vista de contenidos y enfoques, son manifiestas.

2.º Por su producción masiva y fácil difusión, los tebeos ejercen funciones de expansión cultural popular que alcanzan a amplios sectores de la sociedad. Por ello han de adoptar un tono medio. Lógicamente estas circunstancias sirven más al hecho cultural que al docente. Su labor se realiza fuera del aula.

3.º Por la sencillez de sus códigos y la claridad de sus convenciones, no es necesario iniciar al niño en la lectura o estudio del tebeo. Cuando tal estudio se plantea, no es precisamente para iniciar al niño,

sino para formación del adulto interesado en aspectos de comunicación, de estética, de sociolingüística o por otras razones de carácter intelectual. Se confía que el niño, por su propia iniciativa, entienda el lenguaje del tebeo por intuición.

La capacidad educativa del tebeo empezó a vislumbrarse cuando se cayó en la cuenta de su amplia difusión en los Estados Unidos, poco antes de la segunda guerra mundial(12).

Pero la presencia del tebeo en la escuela y su empleo como recurso didáctico chocaron muy pronto con las opiniones de quienes le negaban posibilidades educativas. Henri WALLON, Arthur J. FREUND, WERTHAM y otros le atribuían el papel de difusor de la delincuencia juvenil. Otros educadores culpaban a la historieta de frenar el desarrollo de la imaginación, de exhibir contenidos morales empobrecedores y equívocos, y de entorpecer el proceso lingüístico al estimular la «lectura» de imágenes y alejar de los textos acabados.

FREINET fue furibundo enemigo de los tebeos, a los que atribuía, entre otros males, el fomento de la dislexia. Otros los han atacado por creer que fomentan en el niño formas de expresión tan rudimentarias como el recurso constante a las onomatopeyas y a las frases estereotipadas frente a las frases trabajadas de la literatura y a las construcciones personales de mayor valor lingüístico.

La aproximación al tebeo en España, está representada por una campaña publicitaria patrocinada en los años 60, en la que se pregonaba a los cuatro vientos que «donde hay un tebeo, mañana habrá un libro». La atribución de recurso transitorio suscitó polémica, pero se vio apoyada indirectamente por quienes adoptaron la viñeta como medio didáctico y la introdujeron en los libros de texto como ilustración y como motivación.

Especialistas reconocidos, como Antoine ROUX, Mark COHAN o Luis GASCA, proclaman la capacidad educativa del tebeo incluso en la escuela. GASCA, en su exaltación entusiástica del lenguaje del tebeo, que enfrenta a la aridez de la letra impresa, no sólo recomienda que los textos de enseñanza se potencien con imágenes, sino que propugna que se inviertan las proporciones y sea la letra impresa la que complete el grabado, como ahora la imagen ilustra al texto.

En este campo HOGBEN, (1949), sin dejar de reconocer lo que el tebeo tiene de motivación para temas sencillos de historia y algunas materias que piden escaso esfuerzo intelectual, destaca las dificultades para programas de instrucción de disciplinas de exigencias más rigurosas y mayor demanda de abstracción.

De hecho se recurre a la historieta para divulgaciones históricas de carácter popular o con objetivos políticos coyunturales, como síntesis amenas de historia nacional o regional. Tal vez esto se apoye en la facilidad que la historieta tiene para el relato diacrónico, frente a las

(12) VAUGH, C.: *The comics.* – Mac Millan. Nueva York. 1947. Citado por RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Ob. cit.*

dificultades que presenta la descripción sincrónica. Las limitaciones que se señalan para estos compendios históricos también son notables y los riesgos de caer en el anecdotismo y el anacronismo, evidentes. De igual modo que las simplificaciones excesivas pueden falsear la verdadera imagen del hecho.

La necesaria estilización de rasgos impuesta al dibujo del tebeo favorece el proceso de *conceptualización*, según RODRÍGUEZ DIÉGUEZ(13). Cierto que este procedimiento puede ser una vía abierta para el estereotipo y la desconfianza que genera. Se equilibran así los resultados. La capacidad de descodificación experimenta un avance en cuanto a penetración en el código y en cuanto a elaboración de concepto, pero la aportación cultural se ve amenazada por los riesgos que entraña el estereotipo. El proceso además aboca a la limitación temática, no sólo a causa del público destinatario, sino por el planteamiento preferentemente humorístico e irónico también.

El esfuerzo reflexivo de *síntesis* a que obliga este sistema al autor de tebeos lo arrastra a su vez a una fuerte *densidad semántica* que impone al lector especiales ejercicios de descodificación en busca de los matices. El lector podrá captarlos y, llevado de su imaginación, crear otros. Si la historieta es totalmente muda, las posibilidades imaginativas son mayores. Pero la presencia de textos de relevo y de anclaje ejerce funciones complementarias de enlace y de guía para el lector.

Lectura de la imagen y de la palabra

Hay una cuestión que inquieta a los educadores: ¿en qué medida imagen y palabra condicionan la lectura del niño y, sobre todo, su proceso de aprendizaje? La respuesta no puede ser tajante ni definitiva. A la hora de valorar la captación de la palabra y de la imagen conviene recordar que entre ambas existen diferencias sustanciales. Mientras la imagen siempre guarda alguna relación con su referente, el objeto representado, la palabra, puro signo, tiene con él relación arbitraria. Por todo ello, algunas consideraciones contribuirán a esclarecer esta cuestión pedagógica.

1.º La libertad de la imagen

La palabra es signo lingüístico y como tal está codificado. En un proceso de comunicación como la lectura, la palabra pasa por una doble fase: la codificación por parte del emisor y la descodificación por parte del receptor. Dentro de cada lengua este doble proceso es posible, gracias a la existencia de un código compartido en el que la sintaxis y la semántica tienen peso determinante para la fijación del contenido del mensaje. La libertad interpretativa del descodificador está limitada, por tanto. Aun admitiendo la posibilidad de alteraciones del

(13) RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Ob. cit.*, p. 118.

código en el mensaje, introducidas por el juego de la metáfora, la descodificación del texto, para el mismo descodificador, tiene campo bastante restringido. Su tendencia a la claridad es notable.

La imagen, en cambio, carece de sintaxis. Por lo menos de una sintaxis comparable a la de la palabra. Cierto que tiene un código en el que se citan elementos tales como la perspectiva, las líneas, formas, colores, volúmenes y la sugestión del movimiento. Pero no se puede hablar con propiedad de alfabeto, de vocabulario, de palabras, de frases, de discurso más que en sentido hiperbólico y por analogía con el lenguaje. Por consiguiente, la imagen es sintácticamente libre y semánticamente interpretable.

Para MOUNIN, (1974), se hace literatura cuando se habla de codificación y descodificación al referirse a la imagen, como si de la palabra se tratara; para él debe hablarse de elaboración y de interpretación. Y la ausencia de reglas para la construcción de tal elaboración va acompañada de ausencia de reglas para su interpretación(14). La regla fundamental para la interpretación de la imagen es su parecido con la realidad.

2.º **El doble valor del signo**

El signo lingüístico es biplánico, es decir, está constituido por significante y significado. El empleo de una palabra en sentido metafórico altera su significado, pero mantiene el significante que pasa a identificarse con otro significado. Esto condiciona el sentido del texto aportando al contexto un significado nuevo, el del nuevo referente. En la imagen no existe el doble plano ya que la imagen no significa. En ella el objeto se autorrepresenta por analogía. La imagen no es signo y, por tanto, no puede someterse a codificación. Por consiguiente el empleo metafórico de la imagen es imposible. Lo que a veces se llama metáfora visual o es analogía o yuxtaposición de imágenes. Cuando se habla de las patas de una mesa —metáfora verbal lexicalizada— es porque ha habido una identificación plena entre el cuadrúpedo y la mesa que ha permitido la sustitución del término real por el metafórico. Cuando el pintor descubre en el gato enroscado algunos rasgos que le hacen pensar en una cafetera, y al pintar le da a ésta algunos trazos que recuerdan la forma del gato, ambas representaciones —la del gato y la de la cafetera— subsisten copresentes en la nueva forma de ésta, pero no dan como resultado un objeto distinto, sino una representación nueva(15).

Esto sucede así porque la imagen no es biplánica como el signo lingüístico. Las imágenes de alguna forma han de parecerse a lo que representan. El signo lingüístico, en cambio, no tiene parecido con el significado. Es arbitrario. La esquematización, la deformación, la re-

(14) DANSET-LÉGER, J.: *L'enfant et les images de la littérature enfantine.* — Pierre Mardaga. Bruselas, 1980, p. 117.

(15) DANSET-LÉGER, J.: *Ob. cit.*, p. 118.

ducción, la simplificación y estilización a que se somete la imagen obedecen a reglas convencionales, de difícil codificación, que no alteran sustancialmente el mensaje, que sigue representando lo mismo.

3.º **La linealidad del mensaje**

El signo lingüístico está de acuerdo con el carácter lineal del lenguaje hablado cuyos enunciados se ordenan según lo que a menudo se llama cadena hablada (MARTINET). El carácter sonoro de las lenguas naturales determina que sus mensajes se desarrollen en el tiempo. Mientras que los mensajes procedentes de la imagen se producen en el espacio. Al ser de tipo pictórico no son lineales, sino de dos dimensiones. Aunque el pintor pinte sucesivamente los elementos del cuadro, el espectador percibe su mensaje como un todo (MARTINET).

La consecuencia es clara: en el lenguaje verbal la codificación y descodificación siguen el mismo proceso; la interpretación del mensaje icónico puede seguir orden distinto, no sólo desde su elaboración, sino en cada receptor.

En el tebeo el mensaje icónico queda reforzado por el lingüístico que se integra en él. Pero, por lo general, en la historieta gráfica, que es la que fundamentalmente interesa para los niños, las viñetas se ordenan linealmente, de izquierda a derecha o de arriba abajo. No obstante, dentro de cada una de ellas los elementos icónicos, en virtud de su libertad, pueden ofrecer distintas posibilidades de ordenación, sobre todo en la interpretación.

Su influencia en la lectura y en la cosmovisión

A la vista de lo anterior y en relación con el aprendizaje de la lectura y su ejercicio, hay algunas conclusiones que sirven para matizar una impresión muy generalizada. Según ésta las imágenes facilitan el aprendizaje de la lectura. Pero hay que tener presente:

a) Para SAMUELS, (1967), la afirmación anterior necesita algunas precisiones para no dejarse guiar por las apariencias. Su estudio se encamina a determinar la influencia de la imagen en el aprendizaje de palabras por parte de los niños no lectores y en la descodificación de palabras por lectores principiantes. Concluye que las imágenes facilitan el aprendizaje en el transcurso de las experiencias, pero que en el test final, sin imagen, los resultados son favorables a quienes han aprendido sin apoyo de imágenes(16). Tal vez esto se deba a lo que Denise ESCARPIT, (1973), califica como libertad en el lector de imágenes, frente a la sujeción de aprendiz sumiso y dirigido, del niño que lee textos lingüísticos(17). En este supuesto el contacto con imágenes transmitiría al niño una cierta dispersión, causa de los resultados inferiores.

---

(16) SAMUELS, citado por DANSET-LÉGER, J.: *Ob. cit.*, p. 32.
(17) ESCARPIT, D., citada por DANSET-LÉGER, J.: *Ob. cit.*, p. 121.

b) Según el mismo SAMUELS, al intentar hacer leer un texto para niños de seis a siete años, principiantes en la lectura, tanto si está ilustrado como si no, el resultado no varía para quienes leen bien, mientras que los que tienen dificultades de lectura descodifican más palabras si el texto no va acompañado de imágenes. Se interpreta esto como que la imagen desvía la atención del lector. Sin embargo, en estudio posterior (1974), el propio SAMUELS concluye que la imagen suscita el gusto por la lectura, en particular en los malos lectores(18). O sea que el tebeo puede considerarse como estímulo para la lectura.

c) En cuanto a la influencia de la imagen en la comprensión de un texto ilustrado, KOENKE y OTTO, (1969), opinan que la imagen mejora la respuesta sólo cuando el texto es fácil. Puede incluso aceptarse que la imagen resulte un obstáculo para la comprensión del texto. Pero, dada la imprecisión de los estudios, convendría, en todo caso, puntualizar qué se entiende por comprensión, cuál es el tipo de imágenes usadas con apoyo y qué textos deben tomarse como fáciles.

d) La verbalización producida en los niños a partir de una historia presentada por un texto, por imágenes, por un texto ilustrado, o por imágenes comentadas puede tomarse como índice cuantitativo del poder de evocación. Para CURTIS (1969), estas experiencias dan como resultado que el texto sin imagen tiene una eficacia equivalente al doble de la imagen(19).

Para Gaston MIALARET, (1967)(20), la descodificación de un texto ofrece al niño dificultades más arduas que la de la imagen. Es indudable que la representación que ofrece un gráfico del objeto representado es más próxima y comprensiva que la que tiene en el texto escrito el significante con el significado. Pese a lo cual, todos sabemos que si el niño no supera esta situación inicial y penetra en el proceso simbólico, no llegará a leer y, por consiguiente, a beneficiarse de las mayores posibilidades comunicativas y expresivas de la palabra.

La mayor utilidad del tebeo ha de buscarse en la motivación para la lectura. También debe tenerse en cuenta la preparación que supone para la comprensión del relato cinematográfico, aunque en el momento actual, con tanto uso precoz de la televisión, que precede a otras muchas actividades intelectivas, no puede asegurarse cuál es el inicio en la comprensión de la imagen. Parece más seguro suponer que la televisión precede al tebeo y luego influye en su lectura.

En cualquier caso hay que admitir que se trata de códigos distintos y hasta complementarios.

Otra ventaja del tebeo estriba en que, como toda manifestación adscrita a la literatura infantil, puede aportar soluciones a las necesidades y apetencias del niño. Aunque para cumplir bien estas funciones, tal vez los creadores de tebeos deban intentar mayor profundidad

(18) DANSET-LÉGER, J.: *Ob. cit.*, p. 32.
(19) CURTIS, citado por DANSET-LÉGER, J.: *Ob. cit.*, p. 33.
(20) MIALARET, G.: *L'apprentissage de la lecture*. – PUF. París, 1967.

y mayor conocimiento del niño y de la literatura infantil y sus exigencias, y alejarse de la tendencia excesiva a la visión esquemática, distorsionada y estereotipada de la sociedad en el actual doble plano que apunta a la lectura del adulto y a la del niño. La malicia, el escepticismo, la ironía no casan bien con la ingenuidad, la avidez por el descubrimiento y el mensaje de esperanza que anhela el niño.

La capacidad de observación de los grafismos se desarrolla extraordinariamente mediante la lectura de tebeos. Es una forma de iniciación a la lectura de palabras que contrasta poderosamente con la visión global de los planos y secuencias de la televisión. Ante el tebeo no se trata sólo de descifrar dibujos, por otra parte claros y explícitos, se trata también de valorar rasgos, de ordenar los propios dibujos, de relacionar una viñeta con la anterior y con la siguiente y de hilvanar la historia que se desarrolla con frecuentes elipsis y sugerencias. Es una «lectura» que tiene poco de mecánico y mucho de semántico.

El estudio del estereotipo realizado por Luis GASCA y Román GUBERN, (1988), no revela diferencias sustanciales con los resultados obtenidos por ÁLVAREZ VILLAR, (1965). Los significados se mantienen constantes, y la cosmovisión que comunican al lector permanece idéntica en igualdad de circunstancias. Pese a que en el estudio más reciente, junto a la colección de estereotipos humanos «severamente codificados», «inequívocos para el lector, se catalogan también formas muy estereotipadas para representar vivencias y estados de ánimo (el asombro, el dolor, el terror) u objetos tan comunes como la tarta, el rodillo de amasar o las volutas del fumador»(21).

El análisis insiste, sobre todo, en los aspectos gráficos y abarca un marco más amplio que el español, con lo que se pretende dar una visión antropológica propia de esta época tan marcada por los medios de comunicación, cuya influencia supera las fronteras locales.

Entre las aportaciones humanas diferentes, cabe señalar los personajes de la adivina, el ángel, el borracho, el botones, el caníbal, el cocinero, el escudero, el héroe, la heroína, el loco, el marido engañado, el negro, el portero de hotel, el productor de cine, el rico con yate, el rico de etiqueta, el trotamundos, el vagabundo y el villano(22).

En esta lista parece adivinarse la intención de completar la del profesor ÁLVAREZ VILLAR. La misma tónica complementaria de los estereotipos culturales puede observarse en los «objetos» convertidos en símbolos, como el agua, la almohada, la cigüeña, las heridas, la luna, el sol..., o en los estados de ánimo antes apuntados.

A veces los objetos adquieren valores emblemáticos; el embudo invertido, como gorro sobre la cabeza, acredita al loco; el sol y la luna, con representación antropomórfica, pasan a ser un personaje más en la viñeta.

Los personajes toman a menudo valoraciones más extensas que las estrictas de sus nombres: el ángel va desde su interpretación religiosa

(21) GASCA, L. y GUBERN, R.: *El discurso del cómic.* – Cátedra. Madrid. 1988. p. 32.
(22) GASCA, L. y GUBERN, R.: *Ob. cit.*, pp. 32-96.

canónica hasta la muchacha encantadora; el portero de hotel, de aspecto ridículamente imponente, simboliza todo poder fácil de burlar; el nuevo rico refleja su prepotencia no sólo en su ostentoso atuendo, sino también en su aparatosa obesidad.

Por otro lado, la inclusión de los objetos plantea situaciones que se explotan argumentalmente: la tarta, a menudo es objeto de deseo y de robo por parte de distintos personajes; el rodillo de amasar se convierte en instrumento punitivo en manos de airadas esposas; y las tiras de esparadrapo cruzadas cubren las heridas de personas y animales y hasta los desperfectos en los neumáticos pinchados o en los jarrones rotos.

El análisis, en su conjunto, insiste en la visión distorsionada de la realidad que indudablemente pretende traducir la de los personajes, aunque, por lógica, se traslada al lector. Y esto no cambia con el paso del tiempo, ni por la variación de área observada.

VIII

JUEGO Y LITERATURA INFANTIL

La literatura como juego

El juego ocupa una gran parte de la vida del niño. Nadie duda que en la literatura, de forma más o menos patente, interfieren algunos ingredientes del juego. Conviene cotejar ambas realidades para detectar y destacar sus posibles coincidencias, sobre todo en la literatura infantil.

Para LÓPEZ QUINTÁS,

> «el juego es una actividad corpóreo-espiritual libre que crea, bajo unas determinadas normas y dentro de un marco espacio-temporal delimitado, un ámbito de posibilidades de acción e interacción, con el fin, *no* de obtener un fruto ajeno al obrar mismo, sino de alcanzar el gozo que este obrar proporciona independientemente del éxito obtenido» (1).

Los rasgos más difíciles de relacionar con la literatura serían, quizá, el carácter «corpóreo-espiritual» y el sentido de la acción e interacción. No obstante la aproximación crece al considerar las variadas actividades implícitas en la literatura infantil, así como su proceso que implica creación, transmisión y recepción.

Para HUIZINGA, el juego

> «es una acción que se desarrolla dentro de ciertos límites de tiempo, espacio y sentido, en un orden visible, según reglas libremente aceptadas y fuera de la esfera de la utilidad o de la necesidad materiales» (2).

Salta a la vista que esta otra definición plantea todavía una situación más próxima al concepto de literatura. Uno de los rasgos destacables es que la acción se desarrolle «dentro de ciertos límites de tiempo, espacio y sentido». El espacio y el tiempo suponen el marco de la acción —realizada en el juego, presentada en la literatura— y el sentido, en la literatura, marca la intención del autor.

Entre las características que LÓPEZ QUINTÁS atribuye al juego, algunas son compartidas con la literatura. «El juego es un aconteci-

(1) LÓPEZ QUINTÁS, A.: *Estética de la creatividad.* – PPU. Barcelona, 1987. p. 29.
(2) HUIZINGA, J.: *Homo ludens.* – Alianza-Emecé. Madrid, 1987, p. 157.

miento lujoso y extraordinario»(3). «El juego es una actividad creadora que lleva en sí su principio y su fin, y, consecuentemente, su sentido pleno»(4).

Frente a los posibles significados de *lujo*, término conectado con comodidad, superficialidad y exceso, hay que reivindicar el entreveramiento de lo lujoso, lo innecesario y lo bello, que si bien puede ser considerado inútil, también puede verse como útil «en una esfera muy elevada de la existencia humana, la esfera de la creatividad»(5).

Lo lujoso y lo extraordinario se salen del marco de lo cotidiano, y, en esto, juego y literatura coinciden plenamente, como fenómenos *desinteresados* que son, no centrados en intereses ajenos a los de la creación lúdica.

Para LÓPEZ QUINTÁS el juego es también actividad *ejemplar*, *sencilla* y *dialógica*. Es ejemplar por constituir un modelo de actividad humana arriesgada y fecunda. Es sencilla para plantear cualquier intento de colaboración y hacerla posible. Es dialógica porque es acogedora, abierta a la colaboración y por ello es eficiente(6).

La ejemplaridad de la literatura se concreta en la propuesta de modelos de conducta que se ofrecen al lector(7). Igual que su carácter dialógico se realiza en el diálogo entre el autor y los elementos que escoge para su obra en el momento de su creación, y entre el autor y el lector en el acto de la transmisión y de la recepción. La sencillez hace que la estética actual sienta el deseo de volver a la fuente de la verdadera belleza que es «el diálogo abierto y sencillo con las realidades del entorno»(8).

Por ser fruto de actos creadores humanos, el juego y la literatura son *artificiales*, es decir, convencionales y procedentes de la ficción, no naturales. Ni el juego intenta producir una acción verdadera, ni la literatura pretende reproducir la vida real, tal como es, ni siquiera la literatura dramática que consiste en la repetición convencional de la acción.

El hecho de que literatura y juego se desarrollen dentro de unos límites precisos, de espacio y tiempo, permite repetirlos cuantas veces se quiera. Cada vez que el lector lee una novela la repite dentro del ámbito que se crea para ello. Luego podemos decir que son actividades *delimitadas* y *repetibles*. Bien entendido que la delimitación de la literatura no es una restricción a la imaginación, sino que determina la selección de una interpretación entre todas las posibles. Porque, aunque actividades regladas, la repetibilidad no implica vuelta mecánica a lo mismo, sino posibilidad de introducir variaciones diversas, de acuerdo con la ambigüedad propia de la literatura.

---

(3) LÓPEZ QUINTÁS, A.: *Ob. cit.*, p. 41.
(4) LÓPEZ QUINTÁS, A.: *Ob. cit.*, p. 34.
(5) LÓPEZ QUINTÁS, A.: *Ob. cit.*, p. 42.
(6) LÓPEZ QUINTÁS, A.: *Ob. cit.*, p. 47.
(7) Ver capítulo 11.
(8) LÓPEZ QUINTÁS, A.: *Ob. cit.*, p. 50.

Las normas que regulan el juego y la literatura se aceptan libremente como marco de sus producciones respectivas. Pero además, en virtud de su repetibilidad con variaciones, se consigue un margen de libertad que no se permite en otras actividades. Sucede entonces que para el niño estudiante, cuyas actividades escolares están perfectamente reglamentadas, tanto el juego como la literatura se convierten en promotores de libertad y, en consecuencia, en fuente de gozo, ya que le ofrecen un marco de actividad más amplio que el de la vida (9).

Para HUIZINGA, «la poesía, nacida en la esfera del juego, permanece en ella como en su casa. *Poiesis* es una función lúdica. Se desenvuelve en el campo de juego del espíritu, en un mundo propio que el espíritu se crea» (10).

Hay muchas muestras de poesía que emparentan con el juego a través del rito de la fiesta. Es la poesía del culto sagrado, la del amor y la de la danza con su aproximación de sexos, la de la memoria primitiva de los pueblos y hasta la fiesta misma. Esto se confirma desde la antigüedad clásica.

De cualquier forma en todas partes la poesía precede a la prosa literaria. El verso de base métrica es el primer indicio literario que aparece en las lenguas modernas. El verso se distancia de la libertad del lenguaje coloquial con voluntad de juego y de arte. Así planeada la escritura, resulta más fácil destacar la organización de los sonidos.

La prosa viene después, también con voluntad de creación literaria, aunque su oposición al lenguaje coloquial no sea tan patente como la del verso. Pero la prosa literaria no se deja dominar por el lenguaje coloquial, sino que ordena su propio discurso en unidades sintácticas de disposición armónica e intenta que el contenido de la comunicación aparezca de forma más definida.

Prosa y poesía, sobre todo poesía lírica, presentan oposición entre sí. El mundo exterior significa poco para el lírico. «El acontecimiento exterior, cuando está presente en un poema lírico, permanece siempre literalmente como pretexto con relación a la naturaleza y al significado profundo de ese poema» (11).

Por esta razón puede decirse que la poesía lírica tiene carácter *estático* frente al carácter *dinámico* de la narrativa y del drama. Y la poesía narrativa, «dominada por una acción más o menos notoria», aparece como lírica impura y de escasa autenticidad poética.

La narrativa y el drama se caracterizan por su intento de representación del mundo objetivo, frente al subjetivismo de la lírica.

La precedencia de la poesía lírica y de la poesía épica sobre la prosa literaria no justifica que podamos afirmar que la prosa literaria proceda de la poesía. Son tratamientos y caminos distintos, aunque se

(9) LÓPEZ QUINTÁS, A.: *Ob. cit.*, p. 72.
(10) HUIZINGA, J.: *Ob. cit.*, p. 143.
(11) AGUIAR E SILVA, V. de: *Ob. cit.*, p. 181.

pueda hablar alguna vez de poemas, principalmente cantares de gesta, prosificados.

De la misma forma hay que reconocer que en la literatura infantil los *Cuentos*, de PERRAULT, aparecieron en verso —poesía narrativa, sin duda—, antes de adoptar sus múltiples versiones en prosa, aunque proceden de narraciones en prosa.

Pero la poesía popular infantil, acogida a la categoría de *literatura ganada*, aparece en verso y en verso continúa utilizada, sea bajo la forma de canto, sea bajo la forma de recitación. Además esta poesía permanece íntimamente ligada al juego, cuando no es juego en exclusiva.

El lenguaje como juego

Entre las formas de contacto del niño con la literatura infantil está la aproximación lúdica. Esta aproximación lúdica puede inspirar distintas actividades que tendrán en primer lugar como centro el lenguaje. El lenguaje, en su conjunto, se ofrece al niño como un campo inmenso para el juego, desde el momento en que el niño entra en contacto con él y adopta sus estrategias para conquistarlo.

El niño de dos a seis años se siente especialmente cautivado por los juegos que le plantea el descubrimiento de la lengua. Si a esto unimos que las dos vías de desarrollo del lenguaje son la imitación y la creatividad, evidentemente cada una de ellas, y en especial la segunda, resultan invitación permanente al juego.

Los sonidos abocan al niño a las rimas y onomatopeyas, a las paronomasias y a todas las figuras de dicción audibles según la situación de su desarrollo lingüístico. Todas ellas le llamarán la atención, aunque no entienda su significado, como le gustan los estribillos por su musicalidad, aunque a menudo no sean más que asociaciones irracionales de sonidos. La repetición exacta de una sílaba es uno de los procedimientos que le resultan más gratos. De hecho la lengua responde a este gusto con voces corrientes en el vocabulario infantil con esta estructura: papá, mamá, nene, tete, tata, pipí, caca, rorro...

La forma de las palabras y los condicionamientos de su asociación —género, número, flexión verbal— no le son indiferentes. Esto le permite cotejar palabras con cadencias coincidentes y discrepantes, formas que se relacionan entre sí en el discurso o juegos de valoración como aumentativos, diminutivos, despectivos.

También los significados le deparan sorpresas y atraen con el halo del misterio que a veces los rodea, sobre todo cuando se descubren en las palabras elementos comunes que comportan coincidencias formales en las raíces y falta de correspondencia en el sentido, como sucede entre *manzana* y *manzanilla* o entre *bombo*, *bombín* y *bombón*.

A menudo los niños ante lo sorprendente e ininteligible se crean explicaciones y se inventan significados que son puro juego y para ello les sirven.

Otras veces formulan preguntas a quienes suponen que se las pueden responder.

El autor de literatura infantil, cualquiera que sea el género que cultive, debe aprovechar esta curiosidad natural del niño y procurar corresponder a ella y fomentarla. Aquí tiene que ejercitar su creatividad.

Sería interesante analizar el resultado que produce en los niños el contacto con iniciativas como las que se recogen en *La leyenda de las palabras*(12), y *Una noria con historia*(13), en cuanto a creación de actitudes frente a la lengua.

En el primero de estos libros se ha pretendido estimular esta curiosidad mediante la explicación del significado y peripecia histórica de unas cuantas palabras como *asesino, galimatías, campechano, correveidile, estraperlo, mamotreto...*, para que el niño, movido por estos ejemplos, extienda su curiosidad a otras palabras, muchas de ellas de uso habitual, que no deberían dejarlo indiferente.

En el segundo libro se insiste en lo mismo, pero trasladando la curiosidad a los nombres de los pueblos, de las calles, el nombre de pila y los apellidos, con tratamiento personalizado, de forma que cada uno sienta la necesidad de saber el origen y significado de los que le atañen. En este ambiente de miscelánea, las incursiones se extienden a frases hechas y dichos, así como a palabras de forma parecida pero con significados completamente independientes, como *arco* y *arca*, *fondo* y *fonda*, *cero* y *cera*...

Por otra parte, los condicionamientos psicoafectivos ejercen gran atractivo para el conocimiento de la lengua. La creación de asociaciones agradables, de asonancias divertidas, de secuencias sonoras despierta el interés y favorece la asimilación mnemónica. El empleo de nombres transparentes para designar animales, por ejemplo, el gato *Ojoavizor*, el perro *Correcaminos* o *Quenopasenadie*, el gallo *Cantaclaro*, es una forma de caracterizar y un modo de atraer la atención sobre las palabras(14).

Hay que pensar que la creación de palabras nuevas, unas veces acertadas y otras no, forma parte de uno de los juegos predilectos del niño, que responde a una necesidad. Por todo ello, las rimas, los relatos ilógicos, las versificaciones absurdas y hasta los nombres propios, que ni entienden ni les son familiares, pero que resultan sonoros y humorísticos, les sirven para entregarse a juegos de fantasía y absurdo, tanto si se dan en el seno de poemas y cuentos, como si aparecen en canciones, retahílas o trabalenguas.

A medida que el niño va desarrollándose, su capacidad de comprensión de la lectura aumenta, y estos juegos verbales son menos manifiestos, lo que no significa que no existan. De aquí su tendencia a

(12) CERVERA, J.: Miñón-Susaeta. Madrid, 1983.
(13) CERVERA, J.: Miñón-Susaeta. Madrid, 1985.
(14) CERVERA, J.: *Tenía un gallo en la garganta.* – Ediciones Paulinas. Madrid, 1989.

poner nombres inventados a las cosas, y a las personas, con intenciones fónicas o con pretensiones burlescas y humorísticas. De aquí también la conveniencia de que los nombres que aparecen en los cuentos y novelas, sobre todo, sean legibles y fácilmente pronunciables, cosa que no sucede en algunos libros traducidos que deberían tender más a menudo a la adaptación.

En los juegos de representación que sugieren las rimas y fórmulas diversas, el niño se identifica con determinados personajes presentes en el diálogo. En la lectura sucede lo mismo. La capacidad de identificación con alguno de los personajes, que no hace falta que sean niños, es tan fuerte que se consigue sucesivamente con varios. Un juego muy sutil se establece cuando el niño lector —y el espectador ante el teatro— se ve sorprendido por acciones, expresiones y sentimientos inéditos para él anteriormente. La identificación en muchos de estos casos equivale a un juego secreto de representación ya que sólo se produce en su interior y queda en el ámbito de los sueños.

Reiner ZIMNIK, en *La grúa*,(15), hace que uno de sus personajes vea un león plateado en la escalera. Al final del relato, también un niño ve al león plateado, cuya presencia, inverificable para los demás, planea a lo largo de la obra.

La lectura como juego

Casi siempre hemos planteado la lectura como actividad individual. A menudo la hemos visto como ejercicio penoso que exige del niño esfuerzo. y cuando se ha propuesto como lectura en común, en voz alta, se ha pensado en el turno sucesivo escolar. Por turno lee uno en voz alta, mientras los demás siguen y leen en silencio a la espera de que les toque la vez o de que se produzca alguna pregunta sobre lo leído.

La lectura teatral —*teatroforo* la llaman algunos, porque suele ir acompañada de coloquio—, en sí, como ejercicio de lectura, es un juego paradramático. Un narrador lee las introducciones y las acotaciones indispensables para seguir la acción, los demás, cada uno, el papel asignado con entonación caracterizadora, a ser posible. Si se ensaya debidamente resulta una lectura semiescenificada que no sustituye a la auténtica puesta en escena, pero da una aproximación valiosa. El magnetófono es eficaz ayuda para ejercicios variados.

Algo similar puede conseguirse con textos narrativos con resultado muy grato. Lógicamente han de ser cuentos cortos, cuya lectura, en voz alta y fluida, no supere los límites de la atención exigible a un auditorio de este tipo. Han de ser cuentos bien dialogados y con pocos personajes.

El narrador adquiere una responsabilidad extraordinaria, ya que los matices marcados en su lectura han de ayudar a caracterizar a los

(15) Espasa-Calpe. Madrid, 1981.

personajes y a destacar las notas fundamentales de las situaciones. En cuanto a los demás lectores, caben dos soluciones diferentes. Una, que cada lector se responsabilice de un personaje y de la correspondiente caracterización mediante la voz, lo que plantea un juego sencillo. Y otra, que cada uno se comprometa a representar a varios personajes, –normalmente dos, ya que tres o más resulta complicado para niños–, y los caracterice con la variedad pertinente de voces. Si estos personajes son muy diferentes es más fácil el desarrollo del juego.

En vista de lo dicho, ¿pueden exigírsele al texto algunas condiciones de legibilidad?

Está muy extendida la idea de que el texto para niños tiene que evitar las descripciones y explicaciones y debe potenciar el diálogo(16). Sin duda, así, los juegos antedichos resultan más fáciles; hay que recordar que es peligroso confundir descripción con narración, así como proponer la eliminación total de las descripciones. La cuestión, en el fondo, se plantea en torno a la proporción de los elementos integrantes del texto narrativo. Fryda SCHULTZ DE MANTOVANI, asienta así su punto de vista: «La literatura infantil es clásica o prontamente se vuelve tal porque consulta las apetencias psicológicas de la edad a que se dirige y observa una problemática invariante».

Y concreta las que para ella son sus «líneas esenciales»:

a) inmediato progreso en el argumento;
b) amplio uso del diálogo;
c) que la descripción de las cosas sea plástica, pero breve, apenas indicada por un adjetivo que la sitúe, o un detalle significante»(17).

La progresión en el interés del relato es arma elemental, pero eficaz para proseguir la lectura de un pasaje aparentemente largo en exceso. El principio impactante atrae la atención del lector; pero expone a la pronta decepción, al no poder mantener ampliamente dicho tono. La tensión sostenida por la intriga mantiene la atención. Cuando aflora la angustia se crea el morbo, nada recomendable tratándose de niños. Los autores, al recurrir a los elementos fáticos, introducen otro tipo de juego: la aproximación individual al lector.

Ciertamente el estilo cuenta con variedad de recursos para transformar la lectura de un texto en juego. Este asoma también en el texto por los propios contenidos. Cuando se incluyen fragmentos de canciones conocidas, o se ensamblan con los diálogos acertijos, recuerdos folclóricos, se describen juegos y hasta a veces se desarrollan y se incita a su práctica.

El funcionamiento de un calidoscopio, la confección de una pajarita de papel, aprender a tocar la flauta, la erección de un muñeco de nieve, la elaboración de pitos con huesos de albaricoque, el concurso de inventos prácticos... son otros tantos juegos que aparecen en *Javi, sus amigos y sus cacharros*,(18).

---

(16) Ver capítulo 9.
(17) SCHULTZ DE MANTOVANI, F.: *Ob. cit.*, p. 38.
(18) Edelvives. Zaragoza, 1989.

Jugar con la palabra

Para Marcel JOUSSE el niño tiene varias formas de jugar que se pueden reducir a dos: *jugar a una cosa con otra* y *jugar a cualquier cosa sin ninguna*(19).

En el primer caso, por ejemplo, el niño toma un bastón y lo *transforma* en una escopeta con la que dispara, o en un caballo sobre el que galopa. En el segundo caso, sin necesidad de bastón entre las piernas, *se imagina* que es un jinete, e igualmente trota; o, también sin bastón, *se imagina* que tiene una escopeta, y dispara sin cesar.

Al jugar con la palabra puede decirse que incurre sobre todo en el segundo caso. No tiene a mano el objeto para convertirlo en otro; tiene la imagen de un objeto, pero actúa como si tuviera dicho objeto. Y esta imagen destaca unas veces la forma del objeto; otras, su sonido; otras, su funcionamiento; a veces, incluso se asocia con otra imagen o con otro objeto. Jugar con la palabra es ceñirse inicialmente a ella, descubrir su significado y las características del objeto evocado por ella, desbordar su horizonte y volver a ella o a otra.

En las adivinanzas, mediante un conjunto de palabras, se sugiere otra que hay que descubrir y que, de alguna forma, está contenida en las primeras: por asociación fonética, por descripción, por definición, por alusión. Hay que encontrar la otra palabra que, a su vez, representará un objeto. En los juegos rítmicos de palabras, se trata de descubrir y utilizar el ritmo de las palabras presente en su ordenación y, mediante él, conseguir una serie de sonidos o impulsar algún movimiento. En los cuentos la tarea consiste en construir el mundo que evocan las palabras y luego cifrarlo en la memoria para reproducir este mundo creado como por ensalmo y a voluntad. En el teatro la palabra fluye al compás de la acción que promueve y en la que participa; se trata de interpretar la parcela de vida que representa y ver cómo la palabra no está sola, sino flanqueada por los otros recursos expresivos necesarios para crear la situación.

Asociar juego con palabra o juego con literatura es tomar necesariamente las palabras como si fueran objetos, observarlas, a veces con atención microscópica, y descubrir que, sin dejar de ser palabras —literatura—, encierran más quilates de los que aparecen a primera vista.

La estrategia del juego es siempre la misma: plantear una dificultad y estimular la operación capaz de resolverla. Por eso el autor que desee dar sello lúdico a sus producciones tiene que averiguar cuáles son las operaciones que mejor cuadran para su texto. Estas operaciones, a su vez, llevan implícitas actividades mentales o exteriores que pueden convertirse en objetivos educativos concretos. Entre ellas cabe destacar: descubrir o descifrar, prolongar, reducir, ampliar, transformar, desarrollar, combinar, recordar, completar, inventar, expresar oralmente o por escrito, interpretar plástica o dramáticamente.

---

(19) FROMONT, M. F.: *El mimetismo en el niño*. — Herder. Barcelona, 1981, p. 29.

A la vista de esto se puede hablar de variadas composiciones literarias de perfil lúdico distinto, de las que se aducen aquí algunas muestras:

a) **Las que implican puros juegos verbales.**

Aquí se sitúan los *trabalenguas*. Con sus aliteraciones, repeticiones y asonancias, a menudo plantean el reto de descifrar sus acepciones a la vez que estimulan la expresión. Su significado conjunto es a veces tan oscuro que roza el sinsentido y la paradoja.

Por ejemplo:

¿Cómo como?
Como como como.

Paco Peco, chico rico,
insultaba como un loco
a su tío Federico,
y éste dijo: —Poco a poco,
Paco Peco, poco pico.

Erre con erre, guitarra,
erre con erre, barril,
erre con erre, la rueda,
la rueda del ferrocarril.

b) **Las que explotan ciertas habilidades y agudeza.**

Admiten gran variedad. Por lo general constituyen curiosidades en las que la coincidencia de sonidos o de conceptos crea situaciones llamativas.

Tal es el caso de los *palíndromos*, como los siguientes:

- No bajará Sara jabón.
- Así Mario oirá misa.
- A ti no, bonita.
- Amad al ayo y a la dama.

O el *cuento aritmético* para cuya comprensión se exige designar a los números por sus nombres, como si fuera un jeroglífico.

Tras un can iba un la-0
y en pos de él, 5 pillas-3,
1 zapatero, 2 sas-3,
1 chalán y 1 carni-0.

Cuando los 11 cansa-2
estimaron oport-1
pararse, pregunta 1
de los más determina-2:

—Antes que de aquí pa-6,
ya que no somos de br-11,
¿por qué corremos los 11?...
Y otro dijo: —No abu-6,
que aquí no hay tongo ning-1.
—Pues ¿por qué corréis? —¡Par-10!
Para que lo imiten 10,
basta con que empiece 1.

Juan L. Fernández-Helvez

c) **Las que se emplean como fórmulas.**

Presentan un juego de palabras, generalmente rimado, cuyo sentido poco tiene que ver para el juego para el que se aplican, ya que se usan para otros juegos variados, como juegos de corro, de comba, de perseguir, de correr y saltar, de lanzar, de escoger, o para otras acciones que a través del texto implican juego. Adoptan la forma de retahílas, recuentillos... A veces carecen de sentido y otras esbozan patrañas o disparates no ajenos a la arbitrariedad y al retorcimiento verbal.

Para echar suertes:

Una oveja mató un gato
en la calle veinticuatro;
un, dos, tres,
el que caiga en dieciséis.

Para enseñar los dedos de la mano:

Éste chiquitito
compró un huevito,
éste flaco lo preparó,
éste largote trajo la sal,
éste tonto lo sirvió
y éste pícaro gordo ¡se lo comió!

Para saltar a la comba rápida, mientras se canta:

Cogí la cesta,
me fui por carne
y el carnicero
dice que aguarde.

Y yo le digo
que yo no puedo,
que mi marido
tiene mal genio.

Y él me dijo
que sí, que sí...
Cogí la cesta,
me fui, me fui...

d) **Los juegos de palabras sembrados a lo largo de la narración.**

Éstos buscan a menudo lo que podría llamarse el *efecto tropezón*, porque cuando uno está leyendo, de pronto tropieza con una palabra o expresión *chocante* que obliga al lector a prestar especial atención, como cuando uno da un tropezón al andar por la calle y se detiene para descubrir cuál ha sido la causa. El *efecto tropezón* participa del humor y más que incurrir en el absurdo hace salir de él, al advertirnos lo ilógicas que resultan algunas expresiones y frases hechas a la luz de la razón. Se trata de ligeras desmitificaciones, de la destrucción de tópicos inveterados, del descubrimiento de idiotismos.

Consuelo ARMIJO a menudo busca el *efecto tropezón*. En *Los batautos*(20), por ejemplo, opina que si uno y uno son dos, una y una tendrían que ser *das*, lo que no pasa de ser una agudeza inmersa en lo absurdo. Pero para que la reunión entre Peluso y Buu sea secreta, *secreta* de verdad, tenían que taparse la cara. Pero como la reunión resultó ser un secreto a voces, tuvieron otra tan secreta que nadie supo lo que se dijo en ella. Don Ron, que es algo así como el rey de los batautos, decide que le hagan una estatua. Y confía la tarea a Gusi, porque como es tan patoso le va a costar mucho trabajo. «Y ya se sabe que cuanto más trabajo cuesta una obra, más mérito tiene».

En *Pampinoplas*(21), a Poliche le dicen que el abuelo vive en *la mitad del campo*. Y Poliche quiere saber cuándo llegarán a la *mitad del campo*. El abuelo, después de ver a Poliche, se admira de lo que el mocito *ha dado de sí*, por lo cual Poliche también mira él a su abuelo para ver por dónde *ha dado de sí*.

En *Los batautos hacen batautadas*(22), el *efecto tropezón* deja de ser casual para prolongarse en una meditación que se transforma en situación cómica. Así sucede en el capítulo *Material secreto*, en el que se pone de relieve que los secretos son objeto de fabricación por parte de sus autores, aunque dicho material sea de poca importancia, como una piedra en la que ni siquiera se hubiera escrito mensaje alguno.

El capítulo dedicado a *La fiesta del agua dulce* parte de la afirmación recogida en un libro científico: «El agua del mar es salada, pero en cambio, la que sale de los manantiales tierra adentro es dulce». Como «los libros científicos no se equivocan nunca», Peluso organiza una fiesta para celebrar el hallazgo de agua dulce en el bosque. Pero estuvo a punto de fracasar, pues los invitados comprobaban que el agua dulce no sabía a nada. Por ello repartió un saco de azúcar entre los barriles de agua dulce del manantial. Y todos pudieron comprobar, hasta la gula, que ahora sí era verdaderamente dulce.

---

(20) Miñón-Susaeta. Madrid, 1982.
(21) S. M. Madrid, 1980.
(22) Espasa-Calpe. Madrid, 1982.

e) **Los chistes.**

Los chistes constituyen un fenómeno variopinto y complejo, pero insuficientemente estudiado en su relación con el niño y sus juegos. Los chistes se presentan principalmente bajo tres formas: *oral*, *escrita* y *dramatizada*. El chiste oral es, sin duda, su forma más frecuente de comunicación. Por consiguiente circula preferentemente fuera del libro.

Un intento de reclasificación complementaria de la anterior llevaría a otra simplificación ineludible:

- chiste gráfico, con sólo imagen;
- chiste exclusivamente verbal: escrito u oral;
- chiste mixto, con imagen gráfica y palabra a la vez;
- chiste representado dramáticamente...

Estas someras apreciaciones formales se vuelven más amplias si abordamos puntos de vista como *la estructura*, *la temática*, *la intención*...:

- dialogado,
- de pregunta y respuesta,
- a partir de personajes estereotipados,
- de animales, de locos, de clase...
- de sorpresa y ridículo,
- de actualidad,
- políticos,
- de semejanzas,
- de colmos...

La presencia del chiste en el libro puede ser implícita. Así aparece intercalado en el texto de cualquier género literario: en el cuento, en el poema, en el teatro... A menudo algunos cuentecillos y obras cortas de teatro, así como epigramas y otras estrofillas, no son más que chistes adaptados al medio. Con mayor frecuencia las actuaciones de los payasos en el circo no rebasan la frontera del chiste oral o dramatizado.

Pero el chiste puede aparecer reunido en colecciones o en libros y, sobre todo, en páginas de chistes o de miscelánea en revistas.

La relación entre el chiste y el humor es discutida y discutible por cuanto el humor es más amplio y profundo. Pero ambos son formas de comunicación. El chiste se plasma en fórmula y se sirve de la broma, del absurdo, del ridículo, de la ironía, de la comicidad, del equívoco, del doble sentido... Razones que abundan en la necesidad de su contacto con el niño por su gran convocatoria lúdica y su estímulo para la agudeza. No obstante la calificación de chistes para niños entraña riesgos de inexactitud. Así como hay que admitir la existencia de una literatura infantil, resulta difícil afirmar que existen chistes infantiles. Hay, eso sí, chistes que gustan a los niños, que circulan entre ellos y que están más a su alcance, e incluso chistes que pueden propiciar la comunicación entre el adulto y el niño. Pero el nacimiento del chiste arranca de un ejercicio intelectual presidido por la ironía,

como el nacimiento del refrán está presidido por la condensación de la experiencia. Ambas funciones derivan de la madurez del adulto.

Jugar con los textos

No se pretende aquí exponer las clases de juegos realizables a partir de los textos, sino prevenir sobre las condiciones que han de tener los textos para que inviten al juego y, por consiguiente, admitan algunas de las operaciones calificadas como juego.

Descubrir o *descifrar* el sentido de un texto equivale a captar el significado de las palabras y frases en él contenidas y lo que el texto pretende comunicar en su conjunto. A las dificultades ordinarias de cualquier texto, éste puede añadir otras que estimulen la búsqueda, si, por ejemplo, en el texto se mezclan palabras con dibujos, a manera de jeroglíficos, que hay que aclarar para proseguir la lectura. O si se recurre a voces crípticas, anagramas, palabras escritas de acuerdo con códigos secretos, etc...

Modificar equivale a introducir algunos cambios en el texto original. Esto puede planteársele al lector sugiriéndole que altere algunos de los elementos integrados en el planteamiento, en el nudo o en el desenlace. O que sustituya a un personaje por otro con actitudes distintas o que varíen algunas circunstancias determinantes. Las modificaciones también pueden introducirse como consecuencia de situar las mismas acciones en otro tiempo o en otro lugar. Indudablemente, para el lector imaginativo, cada relato adopta así varias versiones y admite sugerencias distintas.

Prolongar supone continuar el relato, el poema o la acción dramática. Esto implica dotar al texto de estructura abierta y, a veces, insinuar alguna fórmula apropiada para su prolongación, cosa que debe quedar inserta de forma natural en el desarrollo del texto.

Este sistema es particularmente practicable para canciones escenificables como las citadas *El chinito Chinfunfá* o *Cinco tortugas*(23), concebidas como series fácilmente prolongables.

Si *reducir* un texto implica abreviar su extensión conservando lo fundamental del mismo, *ampliarlo* supone aumentar su extensión, pero, lógicamente, ya sea explicitando más la acción o añadiendo hechos complementarios. La oposición entre ambas operaciones no es total. Y todavía debe matizarse que *ampliar* no siempre equivale a *prolongar*, puesto que en el último caso lo que se hace es continuar el relato que permanece inalterado en su parte original. Para el lector resultan más naturales la prolongación y la ampliación que la reducción. A ésta se recurre cuando el lector tiene que contar lo leído o tiene que reflexionar sobre ello.

Transformar un texto es algo más que *modificarlo*. Si la modificación introduce simplemente algún retoque, la transformación tiende a su alteración, a convertirlo en otro, porque se le cambia el significado conjunto o porque se le da forma totalmente diferente.

---

(23) Ver capítulo 4.

Un cuento puede ser transformado en poema o en obra de teatro y viceversa(24). Un personaje puede adoptar psicología diametralmente distinta o con variaciones.

El problema que se le plantea al autor es permanecer en los límites de la estricta creación literaria y desde ella incitar al lector a la transformación sin convertir el juego en ejercicio escolar. Pero el autor sabe acudir muy bien a la cita cuando opta por el ejercicio literario dentro de la propia literatura.

Desarrollar el argumento que aparece condensado en un refrán, en una frase hecha, en una copla, es sin duda, una actividad gratificante y creativa. En cualquiera de los tres casos cabe una interpretación *literal* y una interpretación *figurada* del texto que sirve de punto de partida(25).

Esta reconstrucción narrativa de un refrán o de una copla puede remitir a sus orígenes o darles un nuevo significado. En cualquier caso despertará en la mente del niño curiosidad por descubrir la historia que subyace en otros textos condensados. Obras muy destacadas del teatro clásico español tienen su origen en el desarrollo del contenido implícito de una copla o de un refrán.

La acción de *combinar* textos sugiere distintos caminos para el juego. El escritor para niños confiere siempre al desarrollo del argumento de cualquiera de sus obras estructura lineal. No sucede siempre así en las obras para adultos en las que se van repartiendo elementos, a veces con intención desordenada, para que el lector o el espectador coloquen las piezas en el lugar que les corresponde, como si se tratara de componer un *rompecabezas*. Siempre se busca el descubrimiento de una línea argumental coherente.

Este sistema ha recibido tratamiento intensivo en los calificados como *textos para combinar* de los que se hablará más adelante.

Recordar implica, sin duda, una función muy personal, incluso cuando se recurre a la *connotación*. Pero es indudable también que el autor dispone de recursos literarios, que van desde la reiteración a la alusión, para incitar a esta función que, en definitiva, marca el progreso del lector hacia la madurez. Nótese que los recursos invocados son literarios, los pertinentes para este trabajo, y no didácticos.

Incitar a reconstruir una historia que se supone sabida; situar oportunamente elementos que refuerzan o aclaran el hilo argumental; evocar fragmentos literarios supuestamente conocidos... Todo esto se incluye en la operación de recordar.

Completar un texto incompleto o inacabado no puede equipararse a *prolongar* un texto o ampliarlo. Hay matices que establecen diferencias obvias entre estas operaciones, a causa de las condiciones iniciales del texto y en virtud de la intención que se proponga el agente, igual que se ofrece mayor margen de libertad cuando se *completa* que cuando se *recuerda*.

---

(24) Ver CERVERA, J.: *La literatura infantil...*, pp. 90-92.
(25) Ver CERVERA, J.: *Cómo practicar...*, pp. 67-68.

Inventar equivale a crear obras nuevas, que en este caso tienen como punto de partida otras obras existentes. Se puede partir de la totalidad de una obra o de alguna de sus partes.

La creación propiamente tal sólo se da en el caso de que la obra nueva tome carácter tangible, como puede ser aquí cuando se plasma por escrito. Lo cual implicaría la culminación del juego. Pero la mayor parte de las veces el lector o el espectador se limitan al juego de su fantasía que imagina historias distintas, tomando como motivo, por ejemplo, una situación no agotada, un personaje con vida propia no cumplida, una idea insuficientemente expuesta.

Algunas de las operaciones señaladas separadamente tienen íntima conexión: se fundan unas en otras, se completan, se estimulan. En cierto modo esto es lo que sucede con las de *expresar* e *interpretar*, ya sea oralmente, ya por escrito o dramáticamente, no hacen más que trasladar a través del medio propio, lo que se elabora en las otras operaciones. Con todo, cada medio y cada ocasión exigen formas distintas y marcan los resultados de su expresión o interpretación, lo cual aporta sus matices a la creación y al juego.

En este apartado de *jugar con los textos* merecen consideración particular los calificados como *textos para combinar*. Se pueden clasificar como tales aquellos libros que como los de la colección *Elige tu propia aventura*(26), intentan la participación del lector en la ordenación de los distintos episodios de un relato. Estos libros, ideados por Edward PACKARD, emplean la siguiente fórmula para implicar al lector. El relato contenido en cada libro está dividido en fragmentos. Al final de cada fragmento figuran unas recomendaciones muy breves. Así, en *El castillo prohibido*, aparecen algunas como éstas:

- «Si decides irte con Garth, pasa a la página 7».
- «Si decides probar suerte en el castillo de Cotwin, pasa a la página 9».

Así se consigue que este libro, que consta de 88 episodios y 28 desenlaces marcados por la palabra FIN, proporcione 28 aventuras diferentes al lector. El sistema es parecido al de *Rayuela*, de Julio CORTÁZAR, pero con más información para el lector.

Más que fomentar la imaginación ejercita la disciplina y la curiosidad. La disciplina para seguir constantemente las indicaciones hasta llegar al final de la aventura; la curiosidad, al insinuar nuevas aventuras al final de cada fragmento.

Tanto los libros como el sistema parecen situarse preferentemente en la preadolescencia. El texto no parece excesivo, si se considera que unos 80 episodios dan más o menos 20 aventuras. Cada libro cuenta con unas 40 ilustraciones de las que la mitad ocupan una página entera. Pero el tener que ir saltando páginas constituye probablemente una barrera psicológica para el lector muy joven. Otras colecciones aparecidas en len-

(26) Timún Mas. Barcelona, 1984.

gua española en la primera mitad de los años ochenta, al igual que la citada traducidas de originales angloamericanos, confirman esta opinión.

Entre ellas puede señalarse *La máquina del tiempo*(27), con títulos de Jim GASPERINI, Steve PERRY y Arthur B. COVER, que tienen características semejantes a las de la colección reseñada y temas de aventuras en ambiente histórico-bélico.

La serie *Libro-juego*(28), recoge otros títulos como *Lucha-ficción*, *Lobo solitario*, *La búsqueda del Grial...*, en los que se pretende el mismo juego. Pero la introducción de las reglas del juego parece excesivamente extensa y complicada y los fragmentos, tan cortos, que a veces ocupan cuatro o cinco líneas. Se obliga así a una variación peligrosa para la continuidad del relato. Algunos argumentos ofrecen bastantes muestras de violencia.

Juegos con el libro

Además de los juegos centrados en la literatura, que son los que afectan preferentemente al texto y a la lengua, no hay que olvidar otros juegos, entre ellos los que tienen como condicionante la materialidad del propio libro. Atraer la atención sobre el libro, ámbito en el que queda registrada la relación entre palabra y juego, tiene la ventaja de buscar en la presentación más frecuente de la literatura, extremo que, por tratarse de literatura infantil, cobra suma importancia. Naturalmente, en este caso la responsabilidad no le corresponde únicamente al autor. Las aportaciones de la ilustración y de la maqueta también son decisivas y debe haber unidad en el tratamiento característico entre autor, diseñador de la maqueta e ilustrador.

Entre los actuales libros para niños abundan los que encierran propuestas de juego con el propio libro como objeto. El libro, en estos casos, incluso adquiere la condición de juguete, sin que esto suponga necesariamente renuncia a su misión de transmisor de la palabra. Así sus posibilidades se multiplican. Los libros de viñetas –tebeos– tienen aquí cabida en la medida en que se la den al juego, sin que ello suponga falta de reconocimiento de su valor intrínseco de la aportación de las viñetas a la literatura infantil, bajo sus diversas formas y el atractivo que entrañan para la lectura, así como su eficaz llamada a la imaginación del niño.

Es más, según el tamaño de la viñeta y la distribución del texto en la misma; y según sea la condición de estas inscripciones –textos de anclaje, bocadillos, nubecillas, cartuchos, aleluyas– se plantea una tarea distinta de lectura, que, a menudo, sólo se encauza mediante un juego de tanteo y de intuición. Estos juegos con el propio libro como objeto son varios. Algunos tienen su origen en la imagen:

(27) Timún Mas. Barcelona. 1985.
(28) Altea. Madrid. 1985.

a) **Los que se sirven de imágenes fijas.**

Centramos la atención en aquellas imágenes que implican una llamada a la imaginación. Estas imágenes, mediante la adición de elementos, o por medio de ligeras alteraciones, se transforman sucesivamente en representaciones de objetos distintos. Una mancha de forma circular puede evocar un globo, una sandía, una pelota... Bastará la adición de un rabito para que se transforme en una fruta; que tome el color verde, para que se identifique con una sandía; que tome color blanco, para que sea una bola de nieve; que se le superpongan unos rasgos faciales, para que se parezca a una luna convencional.

Indudablemente se facilita así un proceso creativo. El elemento *cogido* para el juego —en este caso la mancha circular—, gracias a la adición de un rasgo o al cambio que se le impone, se *asocia* con otro objeto; la imaginación del niño *organiza* el resto hasta situar mentalmente el objeto en otro contexto.

Este es el caso de *Historia de la nube que era amiga de una niña*, de Bertrand RUILLÉ,(29). El escaso texto que acompaña a las imágenes puede leérselo al niño un adulto u otro niño de siete u ocho años.

En *¿De quién es este rabo?*, de BARBERIS,(30), cada página de la derecha presenta un rabo que enlaza con el animal correspondiente en la página siguiente —izquierda— al volver la hoja. Se establece así una cadena de rabos y animales: un gato, un perro, un elefante, una serpiente, un cocodrilo, y alguna sorpresa, como la punta de los faldones del frac de un director de orquesta que aparece como un rabo más. Descubrir el animal supone un juego entretenido en el que sólo se sabe si se acierta o no, cuando se ha vuelto la hoja.

Cada animal queda descrito en unos versos graciosos cuya presencia interesa también al niño de seis o siete años. En este sistema caben las imágenes que incitan a buscar errores o diferencias, a descubrir un personaje o un objeto entre una multitud o en un panorama abigarrado. Se excita así la curiosidad, la observación y la búsqueda, actitudes, todas ellas, que contribuyen a desarrollar la creatividad en el niño. Tal es el caso de *¿Dónde está Wally?*, de HANFORD,(31), cuyo juego consiste en encontrar a un explorador entre la multitud que se amontona en una playa, en las pistas de esquí, en el parque, en la feria de atracciones, etc. Ha de desarrollar mucho la observación, si tenemos en cuenta el gran espacio que ocupan sus páginas —30×24×2— y que los dibujos son muy pequeños.

Del mismo modo se puede incluir aquí aquellos libros que disponen de filtros adicionales, a manera de gafas, para interponerlos entre el ojo humano y el dibujo. Esto permite descubrir rasgos escondidos a simple vista. La sorpresa provoca naturalmente verbalización en general y concretamente nominación, ejercicios muy provechosos especialmente para el párvulo y para el niño con dificultades.

---

(29) Miñón-Susaeta. Madrid. 1975.
(30) Miñón-Susaeta. Madrid. 1975.
(31) Ediciones B. Barcelona. 1988.

b) **Los que se sirven de imágenes móviles.**

Por regla general estas imágenes adoptan formas plegables, recortadas o siluetcadas, y pueden cambiar de posición hasta constituir, por ejemplo, una casita en la que se mueven personas o animales, crecen los árboles, aparece una nube en el cielo, etc... Todo esto se logra mediante troquelados que permiten superponer y variar imágenes a causa de su particular concepción.

De confección más compleja que los de imágenes fijas, estos libros en realidad ofrecen menos estímulos para la imaginación del niño, ya que se limitan a los juegos previstos. El hecho de que las imágenes o figuras estén acabadas y sólo se presten a determinadas combinaciones o movimientos, escasos, ofrece más posibilidades como juego mecánico que como invitación a la creatividad. No obstante, tienen la virtud de provocar el diálogo entre el niño y el objeto resultante de sus construcciones, de que el niño comente en voz alta lo que está haciendo.

Las posibilidades de presentación para estos libros son variadas. Puede darse el caso de rompecabezas en forma de libro, de construcciones que se realizan fuera de él, de historias que se construyen con sus elementos, etc... En cualquier caso el libro, y sobre todo la palabra, quedan en segundo plano en estos juegos. Aunque resultan más vistosas las imágenes coloreadas, las de colores únicos son, a veces, más estimulantes para la imaginación.

En todos estos juegos la palabra desempeña papel muy reducido. Incluso pueden ser libros sin palabras; pero la nominación y la verbalización quedan aseguradas.

c) **Juegos mixtos de palabra e imagen.**

Hay algunas propuestas de juego que cautivan la atención del niño al combinar texto e imagen de forma que el texto incite a buscar determinados pormenores en la ilustración y ésta a aclarar algunos aspectos con la lectura del texto. Texto e ilustración aparecen así implicados de tal modo que, uno sin la otra, y viceversa, quedan incompletos y le aportan muy poco al simple mirón. Entran dentro del marco de los juegos de observación. Brillante ejemplo es el de *Aventuras de la mano negra*, de Hans Jürgen PRESS(32). En él la ilustración ocupa exactamente la mitad del libro: las páginas pares tienen texto; las impares están ocupadas por grabados. El texto ofrece una serie de intrigantes historias en las que interviene en tareas detectivescas una arriesgada pandilla juvenil. Cada página de texto termina con una pregunta cuya respuesta ha de descubrir el lector al observar el grabado de enfrente. No se trata por tanto de un juego paralelo, sino de un juego compuesto. Tanto es así que sin la lectura del texto la ilustración dice muy poco y el juego no es posible. La ilustración, por consiguiente, no es una mera confirmación del texto, ni un adorno. Forma parte de él.

(32) Espasa-Calpe. Madrid. 1983.

Este sistema supera limpiamente la práctica perniciosa de resumir en unas cuantas viñetas el contenido del texto. Es fácil comprobar que, cuando se hace esto, ni el niño ni el adolescente leen el texto. Con las viñetas les basta.

Idéntico sistema al reseñado en la citada obra aparece, con menos frescura, en *Las aventuras de los detectives del faro*, de Klaus BLIESENER(33).

Como juegos de observación cabe situar aquí la experiencia promovida por Juan Antonio de LAIGLESIA, denominada genéricamente *La función interrumpida*, que no se daba en el libro, sino en el teatro. Se desarrolló en el Teatro Alcázar, de Madrid, durante los años 1948-1950, y suponía una aproximación a la literatura policíaca. El caso se planteaba según los módulos «pirandelianos», ya que durante la función se simulaba un apagón inesperado de las luces del local. Durante él se producía una situación intrigante. Y así, al volver a iluminar la sala, se descubría que un objeto de valor significativo había desaparecido y había que buscarlo. Se planteaba entonces la búsqueda del ladrón que se suponía entre los actores, el personal de la tramoya o alguien del mismo público —un actor camuflado entre los niños—, siguiendo alguna pista. La participación infantil, según testigos presenciales, estaba asegurada(34).

d) **Juegos de comprobación.**

Cuentos para engordar un tigre, de Donald BISSET,(35), es una de las muchas muestras de libro de autor dibujante. La particularidad radica en que aquí el juego no se produce entre el texto y el dibujo, sino en la desmitificación del texto mediante las apelaciones constantes a valorar el dibujo. Así, por medio de una mezcla de cuentos con reflexiones y preguntas sobre el texto y sus ilustraciones, se produce el *distanciamiento* del lector. Los mismos personajes presentes en el texto son requeridos para realizar los dibujos o para continuar la historia que, entre todos, están desarrollando. Las alusiones al propio libro son frecuentes y comprobables sus contenidos en sus mismas páginas. No es el libro que versa sobre el libro que se está haciendo, sino el libro que se realiza mediante el diálogo entre texto e ilustración.

e) **Juegos añadidos al texto.**

Se pueden calificar como juegos paralelos, derivados o complementarios. Es el caso de los crucigramas, laberintos, sopas de letras, recuentos o relación de palabras incluidas en el relato, etc.

Este tipo de juegos tiene un objetivo fundamental: la lectura consciente. Puede servir incluso de evaluación informal de la lectura y de motivación para la relectura. Y puede descubrirse así lo que hubiera pasado por alto o no se hubiera comprendido bien, a la vez que se consigue fijar o clarificar algunas ideas.

---

(33) Espasa-Calpe. Madrid, 1983.
(34) CERVERA, J.: *Historia crítica*.... pp. 208-209.
(35) Ediciones B. Barcelona, 1988.

El remate del juego y la consecución de la meta implican autoevaluación siempre grata. Es importante que la intención didáctica no eclipse el juego.

En la misma línea de juegos añadidos cabe incluir la colección *El zoo de papel*(36), de intención ecológica, ya citada, en la que al texto narrativo se le añaden refranes, adivinanzas y otros juegos que hacen referencia al animal sobre el que versa el libro, incluso una canción original.

También con carácter ecológico y con juegos añadidos y entretenimientos está la colección *Al pie del árbol*(37), cuyos títulos versan sobre el olivo, el chopo, la encina, el pino... En realidad este conjunto de entretenimientos tiene carácter más didáctico que la miscelánea de la colección anterior, ya que se agrupan bajo la forma de guía para conocer el árbol correspondiente y su ecosistema.

Juegos que persiguen la vivencia del texto

La vivencia interna del texto brota naturalmente de la lectura atenta, cuando el lector se identifica de algún modo con uno o varios de los personajes o de los hechos.

La vivencia externa del texto se logra fácilmente mediante la dramatización y otros juegos que les aportan a los textos nuevas dimensiones y los actualizan.

La puesta en escena de los textos dramáticos no sólo supone acercamiento a la vivencia natural de los mismos, sino que les proporciona su plenitud, puesto que el texto dramático está escrito para su representación y no para ser leído. Su lectura colectiva, organizada, no pasará de ser una aproximación menor, excelente ejercicio de dicción y de imaginación. Pero no constituye nunca su vivencia plena. La vivencia interna queda en el campo de la fantasía y es difícilmente comprobable, mientras no se traduzca en manifestaciones externas.

En atención a los textos no dramáticos, se pueden considerar varios casos:

a) Textos motivadores de juegos dramáticos.

La dramatización es, sin duda, el juego más ligado a la literatura infantil, de la que forma parte, y el que le proporciona al niño mayor satisfacción. Entre estos textos hay que contar no sólo con los narrativos, sino también con muchos poemas y canciones, o sea, aquellos que poseen en germen los elementos fundamentales del drama, incluso el *conflicto*, que es determinante. En cualquier caso se trata de descubrir la acción presente en el texto y luego pasar a representarla en vez de narrarla, cantarla o declamarla. Por eso la dramatización de textos originalmente no dramáticos no es posible sin el análisis de los personajes y demás circunstancias que posibilitan la acción. Este aná-

(36) Ediciones Paulinas. Madrid, 1989.
(37) Ediciones B. Barcelona, 1989.

lisis precede al proceso dramatizador y se completa durante él. Se remata cuando se llega a la puesta en escena y, por supuesto, ésta permite siempre la comparación con el texto primitivo, lo cual aumenta y enriquece su análisis, que, de por sí, implica otro tipo de juego intelectual.

La dramatización como juego demanda el empleo de una serie de recursos cuyo funcionamiento e influencia sobre el texto es conveniente que conozca el autor, sobre todo si cree que sus textos pueden llegar a ser dramatizados(38).

b) **Textos motivadores de juegos paradramáticos.**

Entre los textos en prosa los hay que no reúnen los requisitos dramáticos: son textos eminentemente discursivos que no presentan una acción. Estos textos difícilmente pueden dramatizarse con propiedad. Lo mismo sucede con algunos textos poéticos, ya sean poemas o canciones, por su predominio de actitudes líricas, o sencillamente porque carecen de elementos dramáticos, especialmente el *conflicto*, y quedan, en consecuencia, con un narrador que se dedica simplemente a explicar la acción más que a representarla como corresponde a un texto dramático. Estos textos no son propiamente dramatizables; no obstante, a falta de estructura dramática, podrán ser *escenificados*, es decir, se prestan para juegos que adoptan externamente forma dramática.

Aquí se incluyen muchas canciones infantiles, seriadas, que se prestan a juegos *paradramáticos*: *¿Cómo planta usted las flores?*, *En coche va una niña*...(39).

Al juego paradramático estas canciones añaden el estímulo creativo, ya que su número de estrofas puede prolongarse indefinidamente.

Este tipo de juegos creativos también puede aplicarse a otras canciones dramatizables, como es el caso de *Una señora gorda*, cuyo texto vale la pena analizar someramente:

Una señora gorda,
por el paseo,
ha roto la farola
con el sombrero.
Al ruido de los cristales
salió el gobernador:
—¿Quién ha sido esa señora
que ha roto el farol?
—Dispense, caballero,
que yo no he sido;
ha sido mi sombrero,
por atrevido.

---

(38) CERVERA, J.: *Cómo practicar la dramatización*... MOTOS, T. y TEJEDO, F.: *Prácticas de dramatización*.—Humanitas, Barcelona, 1987.

(39) Ver CERVERA, J., FUENTES, P. y CERVERA, F.: *Canciones... I y II*.

—Si ha sido su sombrero,
usted lo pagará
con cuatro cachetitos
que le voy a dar.

Al principio interviene un narrador, pero luego el texto recoge la conversación entre el *gobernador* y la *señora gorda*; es dramatizable y da un juego muy sencillo.

Pero tomando como base la totalidad del texto, se puede introducir una ligera variante. La *señora* es *gorda*, pero puede ser *flaca*, *baja*, *alta*, *fea*, *guapa*, *sosa*, *lista*, de manera que conservando todo lo demás, se puede obtener una serie de *señoras* que van desfilando y cada una ser la protagonista de una interpretación en un juego nuevo en su conjunto. En realidad habremos creado una serie distinta que, además, será plenamente dramática.

c) **Textos motivadores de ritmo.**

Las posibilidades de juego de estos textos guardan bastante relación con los juegos dramáticos y paradramáticos. Existen algunos como *Ronda del zapatero*, de Germán BERDIALES, plenamente dramático y fuertemente rítmico. Además de este tipo de textos que, naturalmente, cae en los apartados anteriores, hay que destacar otros, que, carentes de elementos dramáticos, sí poseen fuerza rítmica suficiente para determinar juegos de movimiento o ritmo, como balanceo, alternancia de brazos y piernas, acompañamiento de palmas o pitos... Valga como ejemplo el trabalenguas antes citado:

Erre con erre, guitarra,
erre con erre, barril,
erre con erre, la rueda,
la rueda del ferrocarril.

Un texto así, recitado a coro, permite un juego con entrecruce de brazos y movimientos para alternar palmadas siguiendo un ritmo binario. El texto del trabalenguas puede repetirse cuantas veces haga falta para completar el juego con distintos cambios de posición de los jugadores.

Algo parecido, por ejemplo, con otros textos cuyo significado tiene mayor relevancia y que esbozan un diálogo muy esquemático.

Juan Quinto, una vez en Pinto
contó de cuentos un ciento,
y un chico dijo contento:
—¡Cuánto cuento cuenta Quinto!

O bien:

Trillaba Trifón el trigo.
—¿Qué trigo trillas, Trifón?
—De mi trigal es el trigo,

que yo tu trigo no trillo,
pues si tu trigo trillara,
no trillaría mi trigo.

La concurrencia del ritmo y la rima favorece los juegos de este tipo.

El juego de la fabulación

Intentar que el lector se introduzca en la historia que está leyendo o está viendo representar es un objetivo que buscan muchos autores. No se trata de perseguir la rechazable alienación del lector o del espectador, sino su participación para alcanzar una vivencia más plena y auténtica. En consecuencia cabe interpretar la fabulación como un juego de carácter intelectual, a menudo no comprobable, pero siempre determinante para el niño.

Por la forma como actúan los estímulos podemos distinguir entre otros:

a) Los textos que promueven la fabulación libre o paralela.

Un castillo de arena, de Fernando ALONSO,(40), se encamina a incitar al niño a la fabulación. Dos niños, Miguel y Ada, elaboran un libro: el niño escribe el texto y la niña lo ilustra. Tras el arranque en que se pide la participación en la fabulación, se intenta inspirar amor al libro.

Los apuros de un dibujante de historietas, de Juan FARIAS,(41), presenta las peripecias, escasas y cotidianas también, de un dibujante de historietas que crea un personaje, Mateo, que es el hijo de un gitano condenado por robar gallinas. La invitación a la fabulación la comparte el dibujante Jacobo con su hijo Diego, a quien de tanto en tanto consulta pormenores sobre su creación. Otras veces la invitación a la fabulación se hace al lector para escribir los diálogos que completan las viñetas.

Hay una llamada a la fabulación cuando el autor presenta al protagonista de su relato de modo que vaya superando etapas sucesivas que marcan el paso de una edad a otra a través de metamorfosis que se van operando en él. Tal es el caso de *Pinocho*, de COLLODI. Su extraña fabricación, más que nacimiento, por obra y arte de Geppetto, plantea una situación inquietante de desarrollo anormal que obliga a imaginar varias explicaciones. Por otra parte, sin padre ni madre que le proporcionen educación pertinente, Pinocho, extraordinario en sus desobediencias y travesuras, en cualquier momento de su peripecia vital excita al lector a que se pregunte: «¿Ahora qué va a hacer?». Y, en consecuencia, invita a la creación de una aventura paralela.

---

(40) Miñón-Susaeta. Madrid, 1983.
(41) Bruño. Madrid, 1988.

b) **Los textos que incitan a su propia prolongación.**

A lo dicho a propósito de los poemas constituidos en series abiertas, caso frecuente en algunas canciones infantiles, cabe añadir aquellos que participan del espíritu del acertijo y se prolongan en un juego que va más allá de la adivinanza.

– *De La Habana ha venido un barco cargado de...*

– *Azúcar*, –responde el otro.

Y prosigue el juego diciendo todos, por turno, palabras que empiezan por A. Se supera así la simple estructura de pregunta y respuesta.

Entre los juegos de más entidad pueden apuntarse los propuestos por Gianni RODARI en sus *Cuentos para jugar*(42), que han gozado de amplia difusión.

Presenta Gianni RODARI unos cuentos interrumpidos para completarlos con el final adecuado. Aclara el autor que estos cuentos fueron escritos para un programa radiofónico italiano emitido entre 1969 y 1970. Al no poder juzgarlos en su experiencia radiofónica, hay que limitarse a valorarlos como libro.

La estructura de cada cuento presenta una narración que, tras el planteamiento y el nudo, se interrumpe. Su continuación implica a menudo completar el nudo y siempre formular el desenlace. Pero se le ahorra trabajo al lector, ya que el autor propone tres finales distintos, de los que el lector tiene que elegir el que crea que es mejor. El juego se remata con una autoevaluación, pues el lector puede cotejar su elección con la preferida por el autor, expuesta en las últimas páginas del libro. El autor explica las razones de su elección.

Conociendo al autor y sus aficiones por la creatividad, todo hace suponer que *Cuentos para jugar* persigue el fomento de la creatividad o el ejercicio de la imaginación del lector. No obstante, este planteamiento exige algunas matizaciones:

1.º Cierto que el fragmentarismo espolea la fantasía para que el lector o el oyente busquen el final, como sucede en algunos romances. Pero aquí el final está propuesto por partida triple. Al lector no le corresponde crearlo, sino escogerlo. Su fantasía queda encadenada. Y, aunque se diga que el lector puede buscar otro, la totalidad de los educadores consultados sobre el particular, después de haber hecho la experiencia, confiesa que hubiera sido más estimulante interrumpir el cuento y dejarlo sin final.

Por otra parte, tras la lectura de los tres finales, quedan pocas ganas para inventarse otro. Y, si en vez de ser alumnos los que tratan de realizar el juego en el aula, se trata de niños que libremente leen el libro fuera de ella, el juego parece que tiene pocas posibilidades de alcanzar la meta.

2.º El hecho de tener que escoger un final no es un procedimiento creativo ni estimulante de primer orden. Lo será para desarrollar

(42) Alfaguara. Madrid, 1983.

el juicio crítico tal vez. Esto justificaría el hecho de que este libro parece más dirigido a adolescentes que a niños. Pero si éste es el destino del libro, los cuentos resultan excesivamente infantiles.

3.º Que la elección del niño tenga que compararse con la del autor aproxima el juego a los entretenimientos típicos de revistas con sus autoevaluaciones y pseudotests. Pero las preferencias del autor van avaladas por razones de gusto o de moral, con evidentes riesgos de didactismo que restan frescura al juego.

4.º Algunas de las razones esgrimidas por el autor para justificar sus preferencias parecen arbitrarias sobre la arbitrariedad inicial de sus propios finales. Con lo que sus opiniones no se imponen por sí mismas, sino en virtud del principio de autoridad, lo que implica riesgos evidentes de manipulación y adoctrinamiento.

5.º Si se compara la extensión dada a cada cuento con la de la suma de los tres finales propuestos, se verá que ésta resulta excesiva para despertar verdadero interés en el lector por el cuento. Cálculo parecido puede hacerse respecto al conjunto del libro, que resulta excesivamente problematizado(43).

El juego de la desmitificación

En los años 60-70 la literatura infantil española vivió un período de inquietudes desmitificadoras. Estos afanes partían, sin duda, de la concepción, en otras partes ya superada, de que los cuentos tradicionales, los llamados cuentos de hadas, perjudicaban a los niños porque los alienaban y los hacían vivir en un mundo ficticio. Por ello se intentó presentar estos cuentos como ridículos, cuando no se llegaba a invertir el sentido último de su acción y su acción misma.

Caperucita debía aparecer como malvada y explotadora del pobre lobo; Cenicienta, como tonta conformista, por no rebelarse ante la injusticia; y así sucesivamente.

En el intento desmitificador se mezclaban no sólo anhelos literarios y educativos, sino sociopolíticos. Estas ideas, que luego serían combatidas indirectamente por trabajos tan decisivos como *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, de Bruno BETTELHEIM,(44), y *Los cuentos en la educación de los niños*, de Christa MEVES,(45), encontraron su ambiente más propicio en el teatro, y así, en poco tiempo se montaron en Madrid, en teatros públicos, espectáculos teatrales en los que precisamente Cenicienta, Blancanieves o Caperucita, eran víctimas de los intentos desmitificadores(46).

Para quienes no aceptaban la destrucción de estos mitos literarios, convencidos de que su función es dar respuesta a necesidades íntimas

(43) CERVERA, J.: «Palabra y juego en los libros para niños». En *Educadores*, n.º 132. Marzo-abril. Madrid, 1985, pp. 227-244.

(44) Grijalbo. Barcelona, 1977.

(45) Sal Terrae. Santander, 1978.

(46) CERDA, H.: *Literatura infantil y clases sociales*. – Akal. Madrid, 1978.

del niño y crear vínculos afectivos que no se pueden romper sin riesgos, resultaba incitante la experiencia desmitificadora, desde otro ángulo: la certeza de que el niño acepta estos cuentos no como verdades absolutas, sino como coherencia dentro de un juego.

Tras distintos tanteos, la oportunidad se presentó cuando el *Teatro Municipal Infantil*, en la temporada 1972-1973, se decidió a presentar, bajo la dirección de Antonio GUIRAU, un espectáculo desmitificado con el título de *La noche de los cuentos fantásticos*. La preparación de los textos corrió por cuenta de Juan CERVERA, la dirección por parte de Antonio GUIRAU, y la interpretación por actores profesionales.

Los textos de partida fueron *La tina de la colada*, *Maese Mimín* y *Maese Patelín*, tres farsas medievales anónimas, que, por su primitivismo e ingenuidad, han sido a menudo adaptadas para niños, sin reparar en que ofrecen escenas de violencia, de engaño y, sobre todo, están presididas por una moral burguesa, según la cual la astucia tiene derecho a triunfar sobre la verdad y la bondad, y se impone la justicia del más fuerte y del más listo con impunidad para estafar al tonto.

Se trataba de desmitificar los textos neutralizando sus posibles efectos perniciosos sobre el niño y alejando los riesgos de alienación. Para ello, más que cambiar la peripecia de la acción o confiar en las socorridas moralejas para combatir de palabra la fuerza de la acción, se pensó en recurrir a *la desmitificación del tema a través del lenguaje teatral*, procedimiento parecido al distanciamiento *brechtiano*, aunque distinto en sus planteamientos y en sus objetivos.

Se pretendía salvar los textos, pese a sus riesgos, pero dándole al niño la sensación de que lo presentado era ficción y no verdad. Para ello convenía situar al niño dentro del contexto del espectáculo teatral, para conseguir que él mismo descubriera que cuanto veía sobre las tablas era el resultado de un juego convencional. No se intentó introducir al niño en los secretos del arte dramático, sino simplemente hacerle ver que aquello era un juego ficticio como los que él practica a menudo.

La tina de la colada encierra situaciones de coacción, violencia y venganza. Juanita y su madre se imponen por la fuerza y las amenazas a Jacobo, esposo de la primera, y lo obligan a firmar un pergamino en el que se consigna el repertorio de todos sus deberes interpretados de forma abusiva. Acosado por su mujer y su suegra, Jacobo, débil de carácter, no tiene más remedio que suscribir el pergamino y comprometerse a cumplir todo lo contenido en él, aun contra su voluntad.

Luego Juanita, triunfante, se pone a hacer la colada y le exige a su marido que la ayude a escurrir la ropa. Este, aunque a regañadientes, accede, porque así lo ha firmado. Pero en un tirón excesivo de una sábana que escurren entre los dos, su mujer cae en la tina, en la que corre el riesgo de ahogarse. Pese a sus súplicas para que la ayude a salir, Jacobo se niega, porque no figura tal obligación en el pergamino. En la misma circunstancia cae también la suegra al agua, y Jacobo

aprovecha para chantajearlas: las saca cuando ellas se avienen a destruir el pergamino y anular así sus exigencias abusivas.

Para conseguir la desmitificación, los actores hicieron su presentación previa a la puesta en escena en traje de calle. Desde el escenario dieron su nombre y explicaron cuáles eran sus actividades dramáticas habituales: teatro, televisión, cine, doblaje.

Luego entre dos actores colocaron ante el público el artefacto escenográfico que representaba la tina para la colada. Con la precaución, eso sí, de que la armadura apareciera al revés para que se viera que sólo había media tina, que era un artefacto de madera y cartón pintado, incapaz de contener agua. Corregida su posición para conseguir el efecto dramático, los mismos actores fingieron llenarla de una invisible agua mediante cubos visiblemente vacíos. Mientras tanto el regidor, a la vista de todos, con cubo, esponja y micrófono, imitaba el sonido de la caída del agua en la tina, como luego imitaría el chapoteo cuando las actrices fingieran ahogarse.

Cuando esto sucedió, y las dos mujeres estaban gimiendo y lamentándose, los niños espectadores no cesaban de reír, porque tenían la sensación de que aquello era un juego y no una desgracia irreparable. Justamente el efecto contrario al alcanzado por el mismo texto un año antes, con otro montaje entre realista y expresionista: los niños lloraban al ver cómo se ahogaba Juanita.

Por otra parte, la venganza se veía como lance de juego y no como procedimiento imitable. A la vez que se concluía que no vale la pena pelearse. De esta manera, a través del lenguaje teatral, se consiguió desmitificar el tema, sin tener que recurrir a destrozar el texto.

Parecidos procedimientos se emplearon para desmitificar, en la misma experiencia, los textos de las farsas *Maese Mimín* y *Maese Patelín*(47).

Los intentos de desmitificación se han fijado a veces en aspectos concretos del cuento tradicional, como la clasificación de buenos y malos y el final feliz. Así, autores empeñados en la desmitificación han intentado introducir cambios en aquello que ha tenido siempre presencia e interpretación conocidas y constantes. Para que estos cambios gozaran del favor de los niños tendrían que compartir el afán de originalidad con la respuesta a las necesidades del niño. José Agustín GOYTISOLO tiene un poemita ingenioso muy conocido, que aparece a veces con el título de *Cuento*:

Erase una vez
un lobito bueno,
al que maltrataban
todos los corderos.
Y había también
un príncipe malo,

(47) Ver CERVERA, J.: *Historia crítica*..., pp. 428-432. CERVERA, J.: *Teatro para niños*. – Bambalinas, Madrid, 1973, pp. 7-13.

una bruja hermosa
y un pirata honrado.
Todas estas cosas
había una vez.
Cuando yo soñaba
un mundo al revés.

Más que un poema para niños parece una reflexión para adultos sobre el tópico y el estereotipo, como hizo con anterioridad Jacinto BENAVENTE con su obra de teatro *El príncipe que todo lo aprendió en los libros* (1909). Aunque siempre cabe dudar si la intención del autor es plenamente captada por los niños con la misma claridad que los adultos(48).

GOYTISOLO, partiendo del planteamiento de su poema, nos ofrece la historia de un lobito que nació bueno, pero al ser rechazado por los corderos, los pastores y los aldeanos, como luego amplía en sus cuentos, no le quedó más remedio que volverse malo, echarse al monte y dedicarse a descuartizar hombres y corderos hasta un final trágico. La lección moral que pretende el autor, aceptable quizá para el adulto y de acuerdo con una idea de ROUSSEAU convertida en tópico, no parece válida para el niño. No obstante, la voluntad desmitificadora del autor queda patente desde el título – *Cuento*– y sigue por el *Erase una vez*, se afianza en la elección de los personajes y se revela paladinamente al confesar que sueña «un mundo al revés». Se mueve, sin duda, en el marco del cuento tradicional con deseos de desmitificación.

Fernando ALONSO en *El hombrecito vestido de gris*(49), Premio Lazarillo en 1977, recoge ocho cuentos breves, uno de los cuales es el que da título al libro. En éste Fernando ALONSO empieza con uno de los principios más comunes de los cuentos tradicionales: «*Había una vez* un hombre que siempre iba vestido de gris». Y continúa desgranando la vida de un hombrecito fracasado y oprimido, en el marco de la sociedad contemporánea. Para el autor el hombrecito termina su aventura, y sus deseos de ser cantante, mal, muy mal. Porque «la vida pone, a veces, finales tristes a las historias». Pero de pronto, por medio de una pirueta totalmente arbitraria, porque «a muchas personas no les gusta leer finales tristes»... «para ellos inventa un final feliz».

El hombrecito tiene una oportunidad y triunfa como cantante. Y para destacar lo irreal y falso de este final, el autor coloca al terminar el cuento la palabra fin entre interrogantes. «¿FIN?».

Su simpatía por el final amargo, que el autor considera lógico, queda patente frente al final feliz, convencional y arbitrario. Su postura a favor de la desmitificación queda clara.

---

(48) Ver CERVERA, J.: *Historia crítica...*, pp. 293-320.
(49) Alfaguara. Madrid, 1978.

IX

LITERATURA Y CREATIVIDAD

Sentido de la presencia de la creatividad

Aceptamos que la creatividad es la capacidad de realizar *innovaciones valiosas*, mediante el establecimiento de nuevas relaciones, recombinación de las anteriores, adopción de medios y métodos originales.

GUILFORD, (1950), la considera como una rama del pensamiento divergente dentro de su modelo de inteligencia. Entendiendo por pensamiento divergente el que intenta encontrar todas las soluciones posibles a un problema dado y elegir una respuesta original y propia. Se opone así al pensamiento convergente que, sobre una información, tomada como materia prima, produce un resultado completamente determinado por ella misma.

El pensamiento convergente es la búsqueda de imperativos lógicos y para ello se siguen las pautas trazadas y se avanza hacia el objetivo previsto en el sentido impuesto por las premisas. El pensamiento divergente es la búsqueda de alternativas lógicas y se trata de un proceso encaminado a buscar algo nuevo, inhabitual, a partir de los contenidos anteriores.

Para MEDNICK, (1964), el pensamiento creador consta de asociaciones formadas a la vista de combinaciones nuevas. Y exige como indicador de la idea creadora que sea válida, útil y verdadera. C. R. ROGERS (1975), cifra el origen de la creatividad en la voluntad de la persona de realizarse a sí misma, para lo cual propone desarrollar la creatividad constructiva.

De todo ello se deduce que la creatividad no sólo es una facultad, sino también una actitud que puede engendrarse y desarrollarse por diversos procedimientos entre los cuales situamos a la literatura.

Son suficientemente conocidos los indicadores de creatividad señalados por GUILFORD, (1962), y TORRANCE, (1968): fluidez, flexibilidad, originalidad y sensibilidad.

Trasladados al campo de la literatura, puede decirse que

– la *fluidez* o productividad se mide por la cantidad de palabras, ideas, asociaciones y expresiones que se producen; la idea de fluidez se asocia a la de caudal;

– la *flexibilidad* se determina por la capacidad de conciliar categorías diferentes y se opone al concepto de rigidez; es la soltura, la acuidad, la aptitud para admitir la divergencia;

– la *originalidad* se centra en la valoración de la singularidad; para HALLMAN la originalidad implica novedad, impredictibilidad, unicidad y sorpresa;

– la *sensibilidad*, o elaboración, consiste en la capacidad para detectar los problemas, la facilidad para redefinir las situaciones, y la posibilidad de encontrar salidas diferentes de las habituales a los planteamientos de los conflictos.

Las consecuencias de la creación literaria así concebida son importantes y suscitan nuevos puntos de vista para la valoración de la literatura, sobre todo en un momento tan decisivo para la formación de la persona como la infancia.

En un planteamiento didáctico cabe un análisis casi mecanicista de los comportamientos creativos ante la literatura. La imaginación del niño se pone en contacto con la imaginación del autor plasmada en palabras. La descodificación a que se ve impelido el niño, oyente, lector o espectador, propicia el encuentro de distintas fuerzas sin duda con resultados imprevisibles, porque la resultante final depende de muchos factores implicados en el proceso. Se produce una nueva representación en la que a los componentes objetivos, si es que podemos calificar así a los aportados por la literatura, hay que sumar los subjetivos, en este caso del niño.

En atención a esto LOGAN,(1), ha elaborado su teoría de la *audición creativa* que explica, por ejemplo, las distintas reacciones de los niños oyentes ante un mismo cuento. De la misma forma que María H. LACAU,(2), elaboró su concepción de la *lectura creadora* como «otra forma de vida paralela».

Esto ha permitido estudiar la relación entre la literatura y creatividad y sus efectos en la mente del niño desde ángulos diferentes: el del niño receptor y el del niño emisor(3). Entendiendo como *niño receptor* la actitud que se genera cuando el niño se limita a recibir la influencia de la literatura –por supuesto de los distintos géneros reconocidos de la literatura infantil– en el aspecto puramente interior de la creatividad, independientemente de su comprobación externa. Lógicamente el comportamiento del niño no es directamente observable y su valoración se ha de concretar en una serie de hipótesis, que, ceñidas a su imaginación, hay que identificar más como fantasías que como plasmaciones creativas. Aunque esto no es obstáculo para que se generen actitudes creativas que influirán en su conducta en manifestaciones no necesariamente literarias.

---

(1) LOGAN, M. L. y LOGAN, V. G.: *Estrategias para una enseñanza creativa*. – Oikos-Tau. Barcelona, 1980.

(2) LACAU, M. H.: *Didáctica de la lectura creadora*. – Kapelusz. Buenos Aires, 1966, p. 18.

(3) CERVERA, J.: *La literatura infantil...*, pp. 103-164.

En cambio, con la denominación de *niño emisor* se han querido designar aquellas realizaciones literarias del niño en el ámbito de cada uno de los géneros literarios —narración, poesía, teatro—, sus características y las valoraciones estéticas y pedagógicas que merecen. Aquí se integran aspectos tan interesantes y discutidos como el *texto libre*, de FREINET, y toda la denominada literatura creada por los niños.

Hay que advertir que éste no es el objetivo del presente trabajo, pero cualquiera de las aludidas realizaciones escolares o infantiles puede servir para valorar la creatividad del niño en relación con la literatura(4). Por ello hay que recordar que la expresión oral del niño es mucho más brillante que su expresión escrita, tanto en la plasmación de ideas como de sentimientos. Cuando se manifiesta por escrito, su lenguaje es más pobre, deshilvanado e incluso infantil que cuando se expresa oralmente(5).

Para Ralph J. HALLMAN,(6), el acto creador es polifacético. Nada sorprendente que incluya «aspectos psicológicos, del medio, culturales, físicos o intelectuales». Nada sorprendente tampoco que actividades que concitan variados recursos y dispersas fuerzas del niño como la *dramatización*, actividad eminentemente oral, colectiva y lúdica, resulten tan gratas y productivas para el niño. Esto lo reconoce paladinamente VIGOTSKI cuando afirma: «Lo más próximo a la literatura infantil es la creación teatral de los niños, el arte del drama»(7).

Pero la relación entre literatura y creatividad ofrece otros flancos para el análisis fuera del contexto didáctico.

Instrumentos creativos en los textos

Como es evidente, la obra literaria utiliza la lengua para su creación y expresión. En consecuencia, los recursos lingüísticos y literarios son la base de los instrumentos creativos y a ellos hay que referirse en primera instancia antes que a otros cualesquiera posibles.

Su estudio exhaustivo exigiría una revisión de las disciplinas lingüísticas y literarias en general. A pesar de lo cual, dado lo cambiante y extenso del campo literario, sería difícil acertar con los aspectos deseados.

Al centrarnos, como es justo, en la literatura infantil es importante ceñirse a lo fundamental e intentar que, instrumentos de todos conocidos, se contemplen a la luz de la comunicación y de la creación literaria. Y, a partir de la posición de éstas en el discurso, indagar la posibilidad de seguir fomentando la creatividad del lector, del oyente o del espectador.

---

(4) CERVERA, J.: *La literatura infantil*... pp. 108-112 y 159-164.

(5) VIGOTSKI, L. S.: *Ob. cit.*, p. 85.

(6) HALLMAN, R. J.: «Condiciones necesarias y suficientes de la creatividad». En *Implicaciones educativas de la creatividad*. – Anaya. Madrid, 1976, p. 22.

(7) VIGOTSKI, L. S.: *Ob. cit.*, p. 85.

Los instrumentos creativos actúan así en un doble plano: la creación del texto y las construcciones imaginarias en la mente del lector.

Esto comporta un replanteamiento de la dimensión estética de la lengua, porque sólo esta dimensión es capaz de ampliar su función denotativa y estática y empujar hacia la reelaboración creadora de la realidad marcada por la connotación.

La realidad alcanza así un reflejo objetivamente falso en el texto, pero subjetivamente verdadero, de acuerdo con la concepción creativa de la lengua.

Con el fin de facilitar la reflexión sobre estos instrumentos se agrupan algunos en torno a tres núcleos:

- estrategias literarias,
- estrategias lingüísticas,
- estrategias psicológicas.

Se prefiere el término *estrategia* a cualquier otro, porque parece que traduce mejor la dimensión creativa que quiere destacarse en conceptos sobradamente conocidos.

A) **Estrategias literarias**

De acuerdo con la retórica clásica el discurso o composición puede revestir cuatro formas de construcción: argumentación, descripción, narración y diálogo.

Dado que la argumentación tiene escasa participación en la obra narrativa ya que se ve implicada en la exposición de la propia acción, y que los recursos léxico-semánticos se estudian en diversas partes de este trabajo(8), parece lógico centrarse en la descripción, en la narración y en el diálogo como componentes de un discurso a menudo indisociables.

La *descripción* se ha definido como la representación de la realidad por medio de palabras, especialmente ricas en imágenes sensoriales, acerca de un personaje, un acontecimiento o el marco de una historia(9).

La descripción nace del encuentro del yo del escritor con la realidad. De alguna forma esta realidad impresiona al yo, y éste da cuenta ordenada de ella por medio de palabras. Pero en esta ordenación, la copia absoluta es imposible, aunque sólo sea porque la realidad tiene una determinada naturaleza y los medios expresivos, otra. Subjetivamente, como es lógico, intervienen otros factores. El resultado final siempre será una imagen de la realidad, nunca la realidad misma, una reconstrucción ideal de lo real. Pero no una reconstrucción fría, sino una reconstrucción animada por el reflejo de los sentimientos que lo descrito inspira al autor.

(8) Ver capítulo 2.
(9) International Reading Association.

Todos los tratadistas resaltan esta actitud subjetiva del autor que intenta la pintura animada de las cosas, y todos convienen en que la descripción intenta dar ilusión de vida. Hasta el punto de que a veces la descripción se transforma en narración, cuando, cediendo a la exigencia de referir un suceso en el que no intervienen personas, como es el caso de un terremoto, el autor implica en la descripción a algunas personas, incluso se implica él mismo, y entonces se narra la *reacción* producida por el hecho subjetivando así la descripción.

La descripción tiene a menudo carácter estático, frente a la narración básicamente dinámica. La presentación de un paisaje es, sin duda, la muestra paradigmática de esta quietud, y la dimensión espacial y su contenido, sus objetivos claros. Es la *topografía* de los clásicos. Mientras que su dimensión temporal, tal la descripción de una época o de su ambiente, con frecuencia anima su discurso con pinceladas de acción, aunque sea la referencia a hechos habituales que abundan en el espíritu del momento descrito. Corresponde a la *cronografía* clásica. Pero, a decir verdad, cronografía y topografía son términos que, con el paso del tiempo, han visto aumentado su carácter técnico y disminuido su sello literario.

La descripción espacial y la descripción temporal son las formas que más contribuyen a crear el *marco* en el que se desarrollará la acción o el suceso objeto de la narración.

La presentación de este marco es insustituible incluso cuando sucede, como en el teatro, que la propia acción evoca su marco por connotación.

La descripción de un personaje entra también en la línea de lo clásico cuando hablamos de *prosopografía*, con la que se describe el exterior de una persona o animal; a ella se le opone la *etopeya*, que describe las cualidades morales del individuo; el *retrato* las completa, juntando en una descripción las cualidades físicas y morales. El *paralelo* no es más que una técnica, gracias a la cual, se sistematizan, para compararlas, las descripciones de dos personajes, señalando afinidades y contrastes. Y el *carácter* ya no se ciñe a uno o dos personajes; su descripción alcanza a los rasgos de una colectividad, de un pueblo o de una raza.

Un acontecimiento, al igual que un suceso o una acción, en realidad no se describe, se narra. No obstante, sólo cuando se pone el acento en el *marco* que rodea al acontecimiento hasta el punto de darle tanta importancia como al mismo hecho, la descripción le come terreno a la narración y se llega así a la descripción-narración, fenómeno frecuente en determinadas obras como relatos de viajes o aventuras.

¿Hasta qué punto podemos defender que la descripción, cuyo objetivo es presentar la realidad por medio de la palabra, es realista?

Desde el momento en que se apunta a la realidad objetiva, pero vista con pinceladas de subjetivismo, habrá que tener en cuenta el punto de vista del autor y pensar que no existe una respuesta única a esta pregunta. En consecuencia habrá descripciones calificables, según

los casos, como impresionistas, realistas, expresionistas y hasta, si se quiere, surrealistas. Y habrá que admitir que algunas de ellas, en puntos concretos, tendrán reflejos de estas y otras tendencias.

La mímesis condiciona la descripción que reviste la forma de *exhaustividad exacta* cuando intenta reproducir los detalles de la realidad, objetivo imposible en la obra literaria para niños, y la forma de *totalidad rápida y esencial* cuando el detalle responde a la función del conjunto y se busca una interpretación global, caso frecuente en el libro infantil.

En esta aproximación a la literatura infantil hay que destacar que las imágenes desempeñan papel decisivo en la descripción; que los niños aman profundamente las imágenes y que se comunican mediante ellas como parte de la penetración «en el lenguaje abstracto que será su gran conquista en la adolescencia»(10).

Los medios audiovisuales, tan frecuentados por los niños, tienen mucho que ver en este proceso. Aquí se plantea el verdadero problema. El riesgo no estriba tanto en el arrinconamiento de la palabra por la imagen, como a veces se teme, simplificando el problema(11), como en el desgaste de la palabra hasta el punto de perder su poder natural en la mente del niño, o lo que produce los mismos efectos, la incapacidad por parte del niño de descubrir las imágenes de que es portadora la palabra. Porque la palabra también es imagen.

En el mundo de la literatura infantil la *descripción*, en el momento actual, está en descrédito. A menudo se recomienda a los autores que abrevien las descripciones y hasta que las supriman. Difícilmente se admite que una obra o un capítulo arranque con una descripción que defina el marco en el que se encuadran los hechos y los acontecimientos. Se prefiere que se empiece por el diálogo, como sucede con cualquier episodio de televisión. Lo que se olvida, tal vez, es que ésta, mediante un corto número de planos amplios —incluso a veces mientras aparecen sobreimpresos los títulos de crédito en la pantalla— establece dicho marco, con lo cual el diálogo, expresión de la acción, puede comenzar inmediatamente. A veces ni siquiera hay diálogo: hay desplazamientos de actores o hechos seguidos por la cámara que, a su vez, describe y narra mediante imágenes, por supuesto, pero describe y narra con sus medios. No cabe lamentar que haya surgido un nuevo estilo de escritura que altera el orden clásico del discurso narrativo por influencia de los medios audiovisuales. Aunque en esta forma de hacer se olvida demasiado la influencia del teatro. Pero desde el punto de vista creativo, la reducción de la descripción en la novela y en el cuento para niños puede afectar a la forma de imaginarse los paisajes, ambientes y hasta personajes, e incluso puede mermar la capacidad evocadora de los sucesos. ¿No se provocará también un modo de pensar menos provisto de lógica y menos ordenado?

---

(10) RÍO, E. del: *La aventura de escribir*. — San Pío X. Salamanca, 1976, p. 54.
(11) Ver capítulo 2.

Tampoco hay que negar que el hecho de primar los diálogos desnudos de su marco es otro tipo de llamada a la imaginación. Porque lo que no describe el autor tendrá que imaginárselo el lector o el oyente, como sucede ante determinados espectáculos teatrales. El riesgo hay que situarlo sobre todo en el empobrecimiento progresivo de la imaginación del niño o en la lentificación de su desarrollo. Está claro que algunas metáforas y símiles tienen su acomodo natural en la descripción y en la narración y encajan raramente en el diálogo, sobre todo en el diálogo realista.

En la recuperación del crédito de la descripción y de su contribución creativa reside uno de los secretos para la formación de verdaderos lectores, no simplemente curiosos. No hay que olvidar lo que la descripción aporta al cultivo de la imaginación.

A los conocidos recursos que exige y pone en marcha la descripción —adjetivos, comparaciones, metáforas— deben añadirse, para la literatura infantil especialmente, su capacidad para enmarcar las escenas narrativas y dotarlas de la emoción humana, dosificada y adecuada a la mente del niño.

Intentar recuperar la descripción no significa salvar toda descripción. Centrando la cuestión en la literatura infantil, habrá que pensar más en su expresividad y sugestión que en su extensión y en las explicaciones pormenorizadas. La acumulación de datos y de frases figuradas no despierta más el interés del lector que los rasgos justos, expresivos y evocadores. La llamada a la creatividad y a la fantasía tiene que atraer al lector en una época en la que las producciones audiovisuales alcanzan tal perfección que eximen al espectador de la obligación de pensar.

La *narración* es una forma básica global de comunicación oral o escrita. La narración se produce en la comunicación cotidiana cuando contamos lo sucedido recientemente o hace tiempo. La trascendencia de la narración oral es grande en el nacimiento de la literatura. Los mitos, los cuentos populares, las sagas, las leyendas son en su origen narraciones de tradición oral que en muchos casos se han convertido en literatura escrita. Si su creación tiene difíciles explicaciones, entre las que hay que incluir su permanencia y extensión, su fijación escrita a menudo se ha realizado en tiempos históricos perfectamente consignados.

Pero a semejanza de estas manifestaciones, autores concretos crean narraciones que tienen por objeto no sólo lo sucedido, sino lo que se presenta como sucedido. Por ello el texto narrativo literario, a menudo no tiene referencia en la realidad, sino en una construcción personal de la realidad que imagina el autor y que el lector, o el oyente, puede tomar como punto de partida para fantasías suyas.

Entre los objetivos de la narración está destacar la *acción*, y la acción es un suceso realizado por un ser vivo. La acción se nos presenta rodeada de circunstancias que son objeto de descripción, aunque ésta, en la narración, quede subordinada a la acción. Porque es fundamen-

tal en la narración que la acción concentre el interés del discurso. El interés, por su parte, con frecuencia está vinculado a la desviación de la norma, de las expectativas lógicas y de la costumbre.

El interés puede ser previo a la lectura, ya que a veces parte del mismo título, y puede aumentar o disminuir durante ella. En ello tienen mucho que ver las expectativas que ha levantado la imaginación del lector y, a menudo, el proceso de lectura, sobre todo para el niño, se basa en la comparación entre lo descubierto y lo imaginado. El estilo es decisivo a la hora de transmitir la acción. De ahí que el narrador ha de buscar la fórmula para mantener la curiosidad del lector.

Para ello ha de concentrar la atención del lector, lo que puede conseguirse mediante el interés emocional por el tema o por la intriga en la exposición. Intriga que, sin duda, espolea la imaginación del lector.

Centrar supone siempre seleccionar, y obviamente destacar los aspectos más llamativos de la acción y relegar, y hasta silenciar, los superfluos, en especial cuando se dan por sobreentendidos. El argumento, en consecuencia, es siempre una selección ordenada de elementos que comunica la impresión de colocar al lector ante la historia entera. La mente del lector la completará y hasta podrá crear una historia paralela.

El peso de la acción recae sobre los *personajes*. Estos se definen principalmente por su propia acción, pero también por sus palabras y por la palabra del autor. Nunca deben definirse exhaustivamente en un momento dado, sino dejar campo abierto a la imaginación del lector. La acción los define sobre todo dramáticamente. Sus propias palabras, manifiestas en especial en el diálogo, explican sus intenciones, por lo que dicen y por lo que callan, aunque estas intenciones a menudo las revela el autor omnisciente en un juego que oscila entre la argumentación y la descripción, sobre todo en los cuentos. El gesto, los visajes, el tono de la voz y las posiciones son válidos para el teatro, y en la narrativa sólo pueden aparecer insinuados por un levísimo apunte, a veces una sola palabra, que cae en el dominio de la descripción. Y en ésta, sobre todo, abunda la palabra del autor, con lo cual descripción y narración vuelven a darse la mano, incurriendo, en los casos más nítidos, en figuras descriptivas como la prosopografía, la etopeya y el retrato, ya apuntados.

Los personajes han de manifestar en su conducta personalidad acusada, valga la redundancia. En la literatura infantil han de estar bien definidos, inicialmente sin ambigüedad, aunque los rasgos de su verdadera personalidad pueden descubrirse crecientemente a medida que avanza la acción, y así se enriquece el personaje, sobre todo en la novela para niños, que admite mayores matizaciones que el cuento. La psicología del personaje equivale a veces a la determinación de su acción. Hasta el punto que crear un personaje se identifica en algunos casos con inventar una historia.

El estereotipo, tan frecuente en el tebeo, es un lastre para la imaginación, porque además de ser poco creativo, resta interés a la narra-

ción y sume al lector en la mediocridad y en el tópico. Así, el personaje bien definido presenta equilibrio entre los rasgos genéricos, de grupo o clase, y los individuales. En cualquier caso es preferible que los personajes se definan a sí mismos por los procedimientos apuntados, antes que tenga que hacerlo el autor por explicaciones y argumentaciones. Sobre la valoración de sus actos y de su conducta hay que huir de la moraleja y de la conclusión ostensible del autor. La formación del lector exige la elaboración de juicios personales.

El *diálogo* es la conversación entre personajes de una obra de teatro, una novela o un cuento(12). El diálogo se relaciona principalmente con el teatro, donde, por supuesto, desempeña papel capital. Pero no debe ignorarse la extraordinaria función que desempeña en la narrativa. El diálogo marca el relevo del narrador por parte de los personajes que realizan la acción. Lo que ha de suponer para el oyente o el lector aumento de credibilidad y testimonio de que el narrador no opina arbitrariamente. De ahí que el diálogo tiene que ser natural y significativo.

Hay un principio que se aplica al diálogo en el teatro, pero que es extensible a la novela y al cuento: lo que no es absolutamente necesario está de sobra.

Para WEINRICH el diálogo «salta permanentemente... entre la primera y la segunda persona, de un lado a otro»(13).

La naturalidad del diálogo exige acoplamiento a la situación. Y será significativo justamente cuando se plantee en términos económicos, esto es, exactos, precisos y funcionales. Nada más inútil que la acumulación de palabras y sobre todo frases, convencionales y hueras, como sucede a menudo en la conversación intrascendente y descuidada. El diálogo tiene que ayudar a definirse a los personajes. La conversación anodina sólo es excusable como recurso caracterizador cuando se quiere revelar la simpleza y vaciedad de algunos personajes. En cualquier otro caso será vicio y además freno para la creatividad del lector.

El diálogo acumula el mayor grado de *directez* dentro de la narración. Esto supone una aproximación sustancial al drama y, en consecuencia, se da en el diálogo la coincidencia entre lo real y lo fingido. Se produce así una distensión en el ritmo de la narración. Si una larga acción se puede condensar en una frase, el diálogo recupera su duración temporal; si una acción puede ser valorada por el autor, el diálogo, incisos aparte, tiene que ser valorado directamente por el lector. De aquí su incidencia creativa. Por eso el diálogo, como todo en literatura, tiene su propia convención. Debe ser funcional en cuanto que sirve al desarrollo de la obra, lo que implica sobriedad y convergencia sobre el tema. Pero tiene que contar con los aditamentos suficientes para que los personajes sean humanos, creíbles, y no simples marionetas manejadas caprichosamente por el autor; y además para captar el

(12) International Reading Association.
(13) WEINRICH, H.: *Lenguaje en textos*. – Gredos. Madrid. 1981. p. 178.

favor del lector o del espectador. El diálogo, si vale la comparación, ha de ser como el agua: si es químicamente pura, no es potable; pero si contiene exceso de sales, tampoco.

En una perspectiva lingüística cabal todo interlocutor debería reflejar en cada intervención a lo largo de la obra su *idiolecto*, es decir, la totalidad de sus hábitos de habla en un tiempo dado. Sería un dato determinante que aportar para la definición de todos los personajes.

El diálogo, coincidente a veces con la conversación y el coloquio, es la forma básica de interacción lingüística. Las células básicas del diálogo son la pregunta y la respuesta; por eso la lingüística del diálogo tiene que analizar estos dos tipos de enunciados que están determinados temática y situacionalmente y se emiten con intenciones concretas.

Los enunciados a menudo exigen brevedad y sencillez en su construcción sintáctica, sobre todo en la literatura para niños. Pero con frecuencia también presentan expresiones consagradas y frases hechas. En el teatro abundan los enunciados incompletos, difíciles de comprender fuera del contexto dramático y de sus recursos extralingüísticos.

El diálogo aproxima al niño formas de razonamiento y de reflexión. Para R. JAKOBSON, la intención de diálogo aparece en el niño en la fase del soliloquio egocéntrico, sin un fin concreto, aunque como un anticipo de la expresión de su vida social. Luego surge la exigencia de participar en la conversación y el deseo de comunicar algo. Por eso es tan frecuente el hecho de que los niños hablen con sus muñecos visiblemente, o con los personajes de los cuentos, en secreto, tomados como compañeros pretexto(14).

Desde el punto de vista intencional habrá que distinguir el diálogo *relevante para la decisión*, que intenta repartir la influencia; el diálogo *persuasivo*, dispuesto a hacer prevalecer sus ideas apoyadas por una argumentación que se cree más efectiva; y el diálogo *orientado a la reflexión*, que pretende revisar juicios para cambiarlos o afianzarlos(15).

Desde el punto de vista creativo, el diálogo estimula la representación de personajes y de situaciones, sobre todo. Su empleo para narrar una acción es frecuente en el teatro épico. En la novela sirve para cumplir funciones informativas y puede servir incluso para estructurar el cuento de cuentos.

La estructura pregunta/respuesta introduce siempre entre ambas la posibilidad de adelantar una respuesta. Y después de la respuesta consignada en el texto, el aliciente de imaginar respuestas diferentes, contrastables y divergentes.

Descripción, narración y diálogo son formas que en la narrativa contemporánea han alcanzado variedad de realizaciones de acuerdo con concepciones artísticas en evolución. En la literatura infantil permanecen mucho más estables, fieles a la estructura clásica. No obstante cada vez requerirán más atención desde el punto de vista creati-

---

(14) *Marcelino, Pan y Vino.*

(15) LEWANDOWSKI, T.: *Diccionario de lingüística.* – Cátedra. Madrid. 1982.

vo, pues la abundancia de la producción y la competencia externa de los medios, así como la interna de la propia literatura infantil, así lo imponen.

En este aspecto, descripción, narración y diálogo, para mantener vivo el interés del niño y activar su imaginación, comparten un mandato: arrancar de lo conocido para desembocar en lo inesperado y sorprendente.

B) **Estrategias lingüísticas**

Las estrategias lingüísticas no siempre se distinguen fácilmente de las literarias a cuya formación contribuyen. No obstante lo positivo no es tanto la rigurosa clasificación casuística, lo que conduciría a un calco de la preceptiva literaria, cuanto el destacar su aportación al texto creativo.

Desde el ángulo *semántico* las estrategias son variadas: empleo de la alegoría y de la parábola que incitan naturalmente a la transposición; uso del lenguaje metafórico, que establece sugestivas asociaciones e introduce nuevas formas de ver la realidad; recurso a las palabras motivadoras, con significados que hay que aclarar y centrar en el texto; inclusión en el discurso de elementos literarios de distinta procedencia como coplas, decires, refranes y juegos de palabras, conocidos o no por parte del lector, que estimulan así a tejer una nueva realidad del texto y a convocar la connotación; introducción del *sinsentido* como recurso de variados efectos fónicos, poéticos y de relación; tratamiento global de los adjetivos y de los verbos y de su presencia intencionada en el texto...

También desde el punto de vista *fónico* la gama puede ser amplia, aunque más ceñida a la consecución de figuras retóricas concretas, relacionadas con la eufonía y la cacofonía, y con los juegos de palabras basados sobre todo en la homonimia, las aliteraciones y las onomatopeyas. También caben los equívocos tomados con base real. Las rimas, asonancias, estribillos y reiteraciones se emplean a menudo como recursos caracterizadores de personajes o de situaciones, del mismo modo que el uso de fonemas expresivos.

El ritmo está presente en el verso y a veces en la prosa no sólo como recurso fónico expresivo u ornamental, sino también como fenómeno determinante de la regulación de la lectura. La relación entre ritmo y memoria(16) cifra su eficacia creativa en el hecho innegable de favorecer el recuerdo de sonidos, frases y textos que aumentan la capacidad de connotación.

Más complicadas resultan las estrategias *morfosintácticas* por la gran sujeción a la norma que tiene esta parcela de la gramática. La presencia de determinados apreciativos —aumentativos, diminutivos, despectivos—, pese a riesgos evidentes de amaneramiento del discurso, colabora a la creación de un clima o su matización.

---

(16) FRAISSE, P.: *Psicología del ritmo*. – Morata. Madrid, 1976, pp. 157-159.

El empleo de algunos recursos morfosintácticos puede encerrar intenciones expresivas, caracterizadoras o simplemente descriptivas. Tal es el caso, harto conocido, de la reduplicación de los verbos —*corre que te corre; anda que anda*—, de adjetivos, adverbios o gerundios, a menudo en diminutivo —era *grande, grande*; iba *despacito, despacito*; estaban *callandito, callandito*...

La influencia de la morfosintaxis en el ritmo a menudo es decisiva. La frase corta, la frase larga, los períodos remansados no sólo crean clima, sino que imponen su ritmo al relato y al lector.

La estructura de las palabras, reflejada en su morfología, con frecuencia suscita asociaciones mentales y figuras de dicción como la *derivación*, *polípote*, así como ayuda a comprender la etimología con capacidad para hacer progresar al lector en el dominio de la lengua, lo que le permite nuevos hallazgos y nuevas relaciones.

Por otra parte la morfosintaxis estructura el pensamiento y, en consecuencia, tanto sirve para promover el ejercicio de la imaginación como para limitarlo.

En los dominios de la lingüística cada vez adquiere más relieve el aspecto *psicoafectivo*. Existe conciencia de que hay que relacionar el texto con el lector. Las llamadas fáticas tienen gran tradición y arrancan de la narrativa oral y de la poesía popular. Pero también se intenta la identificación o el rechazo del lector ante elementos textuales como los protagonistas, los modelos o los contramodelos. Se persigue que la alegría, el triunfo o el miedo sean contagiosos. Y se intenta, para conseguirlo, que el texto responda a las latencias del niño. Se plantean situaciones problemáticas que hay que resolver, así como escenas con suspensión o ambigüedad que se aclaran más adelante. Y se motiva para la búsqueda y los hallazgos correspondientes, lo cual implica a veces estímulos lingüísticos. Se intenta a veces vincular la idiosincrasia de los personajes al lenguaje, con lo que éste no sólo actúa como elemento caracterizador, sino como motivo de atracción para valorar personajes, pensamiento y conducta.

Y en todo ello la literatura infantil obliga a adoptar un sesgo particular: «el carácter específico del receptor modifica... el producto, pero además modifica también el circuito de la comunicación»(17).

C) **Estrategias psicológicas**

El conocimiento de la lengua y el ejercicio de la lectura son determinantes del proceso cognitivo. Todo lo que contribuya a afianzar este conocimiento y a potenciar esta actividad será positivo para el desarrollo psicológico del niño.

Pueden establecerse algunas relaciones entre los recursos de tipo psicoafectivo y las estrategias psicológicas que buscamos, pero por razones de método se consideran aquí aparte, aunque sólo sea porque

(17) BORTOLUSSI, M.: *Ob. cit.*, p. 141.

en el primer caso la lengua aparece como recurso y como objetivo autoincidente, y en el segundo como recurso para valorar los contenidos del texto y, a través de ellos, la realidad que pretenden reflejar, con lo que se da un paso hacia adelante en la creatividad.

Tal es el caso del planteamiento de semejanzas y distanciamientos que saltan a la vista, o de situaciones desmesuradas y cómicas, que confieren al contexto una valoración irreal, hiperbólica o crítica. Las situaciones disparatadas, a menudo sólo buscan llamar la atención sobre aspectos absurdos para que el lector los reduzca a sus proporciones reales; o exageran los hechos para destacar circunstancias inaceptables de los mismos que, por la fuerza de la costumbre, pasan inadvertidas. El humor, en este sentido, es un procedimiento eficaz al alcance del niño. De la misma manera que se recurre al uso insólito de palabras o de objetos para poner de relieve aspectos recónditos y hasta surrealistas de cosas, relaciones o situaciones.

Los procedimientos desmitificadores y los planteamientos de situaciones al revés de lo normal exigen niveles de preparación y madurez en el lector, que no siempre está dispuesto a que se le cambie el curso de los relatos, la imagen de los personajes o el planteamiento de las situaciones a los que está habituado y afectivamente vinculado. María Elena WALSH incurre en esto cuando escribe *El enanito y las siete Blancanieves*.

El uso de estructuras abiertas promueve la prolongación del relato o la continuación de la canción seriada con estructura fácilmente detectable (18).

Se consiguen así elaboraciones con rasgos de exposición genética, de examen personal de la realidad tras la motivación iniciada; así como se genera interrelación de valores y se proporciona la cosmovisión a través de otros ojos con el consiguiente cotejo y contraste de juicios. Y se empuja al lector a que adopte perspectivas diferentes de las expuestas.

BELLEMIN-NOËL, (19), intenta descifrar el secreto maravilloso de la fórmula *Erase una vez* que encandila con lo que fue una vez y misteriosamente se sabe que jamás se reproducirá ni reaparecerá ante los ojos del recuerdo, aunque sí ante los de la imaginación cada vez que las palabras lo evoquen. La frasecilla *Erase una vez* no es el símbolo de la mentira, sino de otra clase de verdad; no significa *nunca*, sino *todavía*, por eso aparece en imperfecto, porque no ha desaparecido totalmente, ni se ha acabado, aunque paradójicamente no ha sido. Se produce así una extensión y un ensanchamiento del presente y de la realidad del niño lector u oyente. Se crea así un mundo que no es enteramente de ficción, porque es una creación de la mente del escritor y del niño. El que sea una construcción imaginaria no empece para que sea construcción.

---

(18) CERVERA, J., FUENTES, P. y CERVERA, F.: *Canciones... I*, pp. 10-11.

(19) BELLEMIN-NOËL, J.: *Les contes et leurs fantasmes*. – PUF. París, 1983, p. 12.

Volviendo, por ejemplo, a la querella de la descripción, se observa que la novela actual estimula a lo que podríamos llamar la reconstrucción de la descripción. La construcción la tiene en su mente el autor; luego él desparrama sus elementos a través del discurso e incita así al lector a que la re-construya. Como si se tratara de las teselas de un mosaico, sueltas y dispersas, que el lector tendrá que re-ordenar, o como las piezas de un rompecabezas. Es un procedimiento en el que se dan la mano lo literario y lo psicológico, pero a diferencia del mosaico o del rompecabezas, aquí ni hay guía que oriente el juego, ni meta que alcanzar. La madurez del lector es la que descubre el juego; la curiosidad, el móvil que incita a proseguir.

Este procedimiento resulta más difícil para la reconstrucción de un determinado marco, que para la definición del carácter de un personaje, por lo menos en la literatura infantil. El marco forma una unidad que se capta en una visión conjunta, de golpe. La descripción literaria no hace más que pasear por él al lector y conferir dimensión temporal —la lectura siempre implica sucesión— a lo que sólo tiene dimensión espacial. Con la psicología del personaje no sucede así. Si se describe inicialmente su psicología de forma que quede bien caracterizado, es como si se anticiparan los futuros acontecimientos, lógica derivación y ejemplificación de lo ya dicho. Estos se convierten en pruebas testimoniales de la opinión avanzada por el autor. Se fuerza así al lector a un razonamiento deductivo. Mientras que si se sigue al personaje en su trayectoria no prevista, cada actuación, por breve que sea, supone una aportación; es una pieza que se va encajando en el rompecabezas conjunto.

Por supuesto que cada uno de los dos procedimientos exige un estado de maduración en el niño, y con ellos se empuja hacia dicho estado. Primero con el avance de la descripción; luego estimulando a su reconstrucción.

La maduración pasa por los caminos de la lógica y de la interiorización, aunque parezca paradójico invocar la lógica en el campo de la creatividad. Pero el pensamiento divergente crece junto al convergente. El niño entiende perfectamente que al lado de una zona donde las cosas son como son, resulta divertido que haya otra donde todo sea posible.

El paso del realismo egocéntrico al realismo objetivo abre la puerta a la sorpresa. Si al niño de tres o cuatro años le gustan las historias de su vida cotidiana, como la del niño que se lava los dientes o la del osito que duerme con él, la creciente apertura al mundo exterior lo enfrenta con realidades que sorprenden al descubrirlas tal como son y que también sorprenden por la forma como podrían ser.

Entre los cuatro y los cinco años las cosas son como son, y al niño no le preocupa que los Reyes Magos puedan distribuir regalos a todos los niños a la vez. El hecho indiscutible es que los reparten. A esta edad sorprende con frases superiores a sus criterios, pero totalmente

calcadas de los adultos, como la niña de cuatro años y medio que decía: «Mamá, me estás poniendo histérica».

Entre los seis y los siete años las dudas hacen mella en su credibilidad incondicional que se desmorona. Los siete años se han tomado tradicionalmente como el principio del uso de razón. Ello comporta reflexión, duda y autocrítica.

El juicio intuitivo se va sustituyendo por el razonamiento, aunque para este primer estadio utilice todavía elementos y estructuras preformadas y tomadas del ambiente.

El contacto con otros niños, promovido por la escolarización, y la influencia de otros mayores, pero cercanos, aceleran el proceso, a la vez que el niño se da cuenta de las diferencias que lo separan de otros, lo que le hace persistir en los celos y empuja hacia la interiorización.

Entre los siete y los nueve años el animismo y el artificialismo pierden vigencia para explicar la razón de las cosas y se da paso a la causalidad natural.

La escuela y la lectura, sin duda, a partir de ahora, seguirán ampliando su influencia en el conocimiento y asimilación de la realidad. La relación, la agrupación y la deducción sirven hacia los nueve años para esclarecer e interpretar lecturas.

La interiorización cada vez es mayor, el marco de referencias se amplía, y, en la novela para niños, éstos se encuentran a sus anchas, como lectores, como intérpretes de la realidad que se les ofrece y como soñadores de otros planteamientos y otros desarrollos.

Literatura y lectores creativos

A menudo se ha pensado en la creatividad como un medio para vivificar los textos, como un procedimiento para animar a la lectura: dramatización, juegos de expresión, marionetas, recursos audiovisuales, música...

Sin negar el valor que pueda haber en todo ello, cuando se integra oportunamente, cabe sospechar que en su empleo subyace la desconfianza en el poder de la palabra, o sea, la ineficacia del texto. Por ello parece oportuno mirar las cosas desde otro ángulo, es decir, buscar una clase de literatura que fomente la creatividad en vez de servirse de ella para atraer la atención del lector. Hacer, en una palabra, que el lector sea creativo y, personalmente, multiplique los efectos positivos de la literatura sobre sí mismo.

Hay libros en los que se sugiere la fabricación de un objeto concreto, o se anima hacia la experimentación; o se empuja hacia la resolución de un determinado enigma, como en *El escarabajo de oro*, de Edgard Allan POE. Por supuesto aquí no se apunta hacia los libros de construcción y entretenimiento, sino hacia libros de narrativa e imaginación (20).

(20) PATTE, G.: *Ob. cit.* Recomienda las obras de Rumer GODDEN.

Cuando el texto incita a la dramatización por medio de su versión teatral, del mimo o de marionetas y títeres, se incurre en una vivificación del texto, pero también a veces en una creación que supera el ámbito de la creatividad e implica exteriorización de ciertas pulsiones, lo que plantea una situación de valoración delicada(21).

Para Seve CALLEJA, «el valor educativo de la lectura consiste, a juicio de cualquier reflexión didáctica, en obtener del lector una participación activa que le permita dialogar con lo leído»(22).

Recordemos que María Hortensia LACAU intenta que esta participación sea no sólo activa sino creadora, y propone actividades para conseguirlo(23). Posteriormente LOGAN define que «el lector creativo aporta a la literatura una imaginación rica que le hace capaz de disfrutar de mucho de lo que no puede comprender totalmente o de lo que sólo había experimentado indirectamente, en especial si quien le introduce a la lectura en voz alta es alguien que goza con ello y lo hace creativamente»(24).

Lo que siempre implica una maduración del lector, porque «en la interpretación creativa de la literatura se combinan las experiencias intelectuales y emocionales»(25).

Los estudios sobre literatura fantástica(26) han precisado y ensanchado algunos horizontes en este sentido. La pobreza de referencias del niño lector se suple sólo en parte por la fantasía. Pero es justo reconocer que este tipo de literatura que estimula la fantasía del joven lector suscita todavía algunos recelos. La misma Jacqueline HELD propugna una literatura fantástica que «no sea para el niño oportunidad de evasión inmovilizadora, sino que, por el contrario, desarrolle su espíritu crítico y le haga reflexionar sobre los problemas de su tiempo»(27).

No cabe la menor duda de que en las palabras de la última cita asoma también la gastada crítica hacia los cuentos de hadas por sus pretendidos riesgos de evasión. Aunque hay que pensar que el niño antes que reflexionar sobre «los problemas de su tiempo» tiene que encontrar respuesta a unas cuantas cuestiones que se le plantean sobre sí mismo y sobre su entorno que no coinciden con las nuestras.

El niño quiere ser amado, teme los castigos y desea salir vencedor de todos los trances.

Donde viven los monstruos, de Maurice SENDAK,(28), con magnífica ilustración del propio autor, presenta la historia del castigo im-

(21) Ver TAPPOLET, U.: *Las marionetas en la educación*. – Científico-Médica. Barcelona. 1982.

(22) CALLEJA, S.: *Lecturas animadas*. – Mensajero. Bilbao, 1988. p. 13.

(23) LACAU, M. H.: *Didáctica de la lectura creadora*. – Kapelusz. Buenos Aires, 1966.

(24) LOGAN, L. M. y LOGAN, V. G.: *Ob. cit.*, p. 267.

(25) LOGAN, L. M. y LOGAN, V. G.: *Ob. cit.*, p. 268.

(26) HELD, J.: *Los niños y la literatura fantástica*. – Paidós. Barcelona, 1981.

(27) HELD, J.: *Ob. cit.*, p. 28.

(28) SENDAK, M.: *Donde viven los monstruos*. – Alfaguara. Madrid, 1978.

puesto al niño Max porque se disfrazó de lobo e hizo muchas travesuras. Su madre lo llamó *monstruo* y lo mandó a la cama sin cenar. Entonces en su habitación nació y creció un bosque poblado de monstruos a los que Max sólo con su voz amansó; y emprendió viajes fantásticos con ellos, y con ellos se divirtió, hasta que, cansado de ellos, como rey, los mandó a todos a la cama sin cenar. Y «se sintió solo y quería estar donde alguien le quisiera más que a nadie». Max abandonó los monstruos y regresó a casa «donde su cena le estaba esperando y todavía estaba caliente».

El autor recurre a un fenómeno frecuente entre los niños: soñar despierto.

Leído este cuento ante grupos de párvulos, y vistas las ilustraciones, todos coincidían en que les gustaba mucho, porque el niño estaba donde lo querían «más que a nadie».

El cuento tradicional habla a la imaginación del niño y fomenta la creatividad. Los cuentos creados a la manera de los tradicionales, pueden incluso perseguir este objetivo. Tal parece el caso de *Sólo cuentos (para niños)*, de Rudyard KIPLING,(29). El estímulo para la creatividad radica en que parte de lo que sucede en tales cuentos tiene el sello de la arbitrariedad y, lógicamente, incita a buscar otras explicaciones. El lector o el oyente, una vez iniciada la narración, puede discurrir de forma distinta que el autor. Más, si sucede como en esta colección de R. KIPLING en la que los cuentos plantean cuestiones que despiertan la curiosidad del niño y se resuelven mediante respuestas con visos de leyenda.

Tal es el caso de la ballena cuya garganta actúa como rejilla para que sólo pueda comer peces pequeños. O el del dromedario cuya pereza fue castigada por el genio de todos los desiertos a cargar con una jiba adiposa sobre su lomo. O la aventura del rinoceronte mal educado al que un discípulo de Zoroastro, por habérsele comido un pastel, lo condenó a tener picazón en su piel arrugada. O la peripecia del canguro vanidoso al que le crecieron desmesuradamente las patas traseras. O la invención del alfabeto por los hombres neolíticos.

Parece lógico que cuanto más sencilla y abierta sea la estructura del cuento, mayor cabida tiene la fantasía del niño y más fáciles serán sus ocurrencias divergentes. En los cuentos de discurso más estructurado, con triple repetición y fuerte encadenamiento de los hechos, la propia estructura frena la libre divagación de la imaginación infantil. Así se desprende de la comparación, por ejemplo, entre *De cómo se formó la piel del rinoceronte* y *El gato que andaba siempre solo*, de la misma colección. Al no dejar cabos sueltos, el pensamiento se vuelve más convergente. Lo que no obsta para que se planteen explicaciones sugestivas sobre la forma de ser del gato, que obtiene ser admitido como amigo del hombre y vivir en su casa porque elimina a un ratón

(29) KIPLING, R.: *Just so stories (for little children).*—Londres, 1902. Versión española de Jorge VIDAL-FERRER: *Sólo cuentos.*—Anaya. Madrid, 1978.

que espanta a una señora y se compromete a cazar ratones siempre y a ser «cariñoso con los niños cuando esté en casa, a condición de que no le tiren de la cola con excesiva fuerza». Así como se sube a un árbol cuando lo persigue el perro en castigo a no renunciar a ir sólo a cualquier parte.

También el humor y el *sinsentido* contribuyen a la formación de un ambiente fantástico y creativo. Así sucede, en su conjunto y en sus partes, en *Alicia en el país de las maravillas*, de Lewis CARROLL.

Se empieza por crear una atmósfera onírica en la que, de la mano del absurdo, cualquier cosa es posible dentro de la línea del disparate.

Abundan en este ambiente los recursos lingüísticos como el lenguaje metafórico, los juegos de palabras, las expresiones creativas y paródicas y el sinsentido.

El libro se inicia con el sueño de Alicia y termina la historia con el despertar de Alicia que se encuentra con un nuevo sueño, el de su hermana. Es una forma de pasar del mundo del absurdo al mundo de la cordura. Es una forma de encuadrar y catalogar cuanto sucede durante el sueño y una fórmula general que muchos autores utilizan para abandonarse a la fantasía desbordada en el paréntesis del sueño.

Mientras dura el sueño, Alicia se escapa de la rutina de lo cotidiano y se lanza a lo extraordinario, con sus conflictos de identidad y de crecimiento que le crean la necesidad de adaptarse a las nuevas circunstancias. Aquí entran en juego la lógica y la coherencia aplicadas a una situación falsa que se plantea como real, que es una de las estrategias más estimulantes para la creatividad.

Se puede así jugar con la noción del tiempo, con asociaciones extrañas, confusiones de hombres y animales, fusión de animales, uso insólito de las cosas —los súbditos de la reina, que hacen de arcos de croquet, los erizos de bolas y los flamencos de mazos—; las transformaciones inesperadas como el niño de la duquesa que se metamorfosea en cerdito. El mismo proceso se desarrolla de forma que obliga a seguirlo para caer en la cuenta de la transformación: El niño aparece en brazos de la duquesa, pero cuando lo toma Alicia advierte que tiene «la nariz sumamente respingona» y que sus ojitos son «demasiado pequeños para ser los de un niñito». Lo examina varias veces hasta que comprueba que es un animal, razón por la que lo suelta para que se vaya al bosque.

Cualquiera de estos planteamientos sitúa el discurso narrativo en el plano de la fantasía y estimula a la creatividad, porque da capacidad al lector para desprenderse «de lo real actual, del automatismo y de la urgencia, para vagar en lo irreal, en el *por qué no*»(30).

Los itinerarios creativos del texto

La creatividad es un don o capacidad de las personas y en ellas se mueve y actúa. Pero se quiere que los textos, por sí mismos, inciten

(30) MUCCHIELLI, R.: *La philosophie*. – Bordas. Paris, 1964. pp. 9-10.

a la creatividad. Son varios los autores –TORRANCE, GUILFORD, DESROSIERS– que se han ocupado de los criterios para estudiar la presencia de la creatividad en los textos y su jerarquización(31).

Esto permite aventurar que si los fenómenos lingüísticos se estudian en atención a los objetivos del hablante, nos encontraremos ante dos sistemas de comunicación, por lo menos: el sistema usado como medio exclusivo de comunicación, lo que constituye el lenguaje cotidiano, y el que persigue otros objetivos, y, por consiguiente, sitúa la atención comunicativa en segundo plano, como el lenguaje literario. En el primer caso el lenguaje no tiene más valor que el comunicativo, o sea el de la denotación; en el segundo caso adquiere valores autónomos, entre los que cabe destacar la connotación y la creatividad.

La lengua adquiere así diversas alternativas en su uso. Las mismas palabras aparecen en un sistema y en el otro. La diferencia estriba en cómo se las utiliza en cada caso. De acuerdo con esto, podemos imaginar unos itinerarios que ha de seguir la lengua para pasar de un sistema al otro y alcanzar el texto creativo:

- De lo real a lo imaginario.
- De la evidencia a la opacidad.
- De la normalidad a la originalidad.
- De la rigidez a la flexibilidad.
- De la discriminación a la integración.

A) De lo real a lo imaginario

Lo imaginario, entendido como lo que no existe más que en la imaginación, se opone a lo real, cuya existencia es tangible y comprobable. Pero la concepción imaginaria puede operar en distintos planos: en el de la *memoria*, como capacidad de evocar lo que fue y ya no es; en el del *deseo*, como aspiración a que sea lo que no es; en el del planteamiento de una *actividad*, para crear lo que no existe más que en la imaginación.

En cada uno de ellos se produce un avance hacia lo creativo; desde el primer caso en el que se incurre en lo falsamente imaginario, sobre todo cuando se cae en la extorsión del estereotipo, hasta el último en que se acerca a lo creativo en la medida en que lo imaginario adquiere capacidad para producir realidades o transformarlas.

Se crea así un flujo y reflujo de lo real a lo imaginario y viceversa que se traduce en los textos. En la literatura infantil, los primeros libros que admite el niño –dibujos; escasísimo texto– versan sobre su realidad inmediata que está descubriendo.

Sus niveles inferiores de representación y de comprensión se apoyan en lo real. El paso a una representación simbólica supone un ade-

(31) TORRANCE, P.: *Rewarding creative behavior.* – Prentice Hall, Inc. Nueva Jersey, 1965. DESROSIERS, R.: *La créativité verbale chez les enfants.* – PUF. París, 1978. GUILFORD, P.: En *The Journal of Creative Behavior.* – Vol. 5, n.º 2. Nueva York, 1971.

lanto hacia la creatividad, en el marco del lenguaje socializado, lo cual se traduce en el relato no sólo en la capacidad de compartir, sino en la de transformar la imagen de la realidad. Por lo que esta imagen se aleja de la referencia existencial objetiva. La subjetividad imaginaria empuja hacia el descubrimiento de otra realidad en las mismas cosas reales. Y el texto comunica lo real junto con estas otras visiones de la realidad. Hay coexistencia de imágenes y la creación nunca es sólo reproducción, ni siquiera simple imitación.

Los textos totalmente imaginarios que explotan lo fantástico sin relación con la realidad son fruto de la fabulación. Cuando sus elementos no proceden de la memoria, lo que produciría lo falsamente imaginario, son textos de creación personal, caen de lleno dentro de la creatividad e incitan a ella.

B) **De la evidencia a la opacidad**

Las primeras comunicaciones, orales y escritas, son tan claras que incurren en la evidencia. Es fundamental que así sea para la mente del niño que carece de otros recursos interpretativos. Pero la comprensión de la expresión creadora precisa análisis, ya que acepta la desviación de la norma que se plasma en el lenguaje figurado. La transparencia anterior, propia de la información, se transforma en ambigüedad e incluso en opacidad en el texto literario. La diferencia entre un texto transparente y otro opaco no está en su contenido, que puede ser el mismo, sino en la forma de expresarlo. La significación, en el primero, está patente; en el segundo, oculta, por lo menos en parte. La interpretación del primero no ofrece ninguna sorpresa; la del segundo, sí. En el primero el mensaje es unívoco; en el segundo, polivalente. La creatividad se cifra precisamente en textos del segundo tipo que presentan flexibilidad y fluidez, y admiten diversidad de interpretaciones.

Proponer opacidad para textos de literatura infantil puede sonar, por lo menos, a contrasentido dada la precariedad de recursos interpretativos del niño, y, dado, también, que hemos reclamado para ellos claridad. Pero la claridad no es siempre sinónimo de evidencia y mucho menos de obviedad. Lo evidente no interesa, y lo obvio perjudica al texto, está de sobra.

En cambio, una situación oscura o ambigua, a primera vista, estimula descubrimientos paulatinos y progresivos en los que se puede implicar al lector o al oyente. Si conseguimos esto, no sólo se camina hacia la claridad, sino que se ejercita la creatividad.

En un primer estadio de evolución del niño lector, la claridad es fundamental para el texto. Su significado interesa por encima de todo. Y ya es suficiente que el niño descubra el significado de todo el vocabulario empleado, de la morfosintaxis, de las combinaciones fonéticas y del sentido conjunto del texto al cual sirven todos los elementos. Lo corriente, no obstante, es que el texto ofrezca pasajes diáfanos y

otros más oscuros, aunque nada de todo esto sea fruto del cálculo del autor, sino consecuencia natural del desarrollo del niño.

El texto deliberadamente opaco siempre tendrá que admitir grados y contar con la posibilidad de esclarecimiento mediante la llamada a la creatividad. Si no sucediere así, el texto sería sencillamente inadecuado.

Hay que admitir que, a menudo, la captación del texto se logra más por vía intuitiva que de reconocimiento —antes hablamos de *descubrir*, no de *saber*—, lo cual supone una serie de hallazgos en cadena que habrá que confirmar y afianzar. En este sentido el texto creativo es altamente enriquecedor.

C) De la normalidad a la originalidad

El concepto de normalidad permanece ligado al estado natural, regular y habitual. En términos de creatividad puede deducirse que lo normal está vinculado a lo acostumbrado, a lo convergente, hasta el punto de que cualquier desviación de lo habitual se enmienda por la vuelta a la normalidad. Normalidad no debe confundirse con vulgaridad, ni costumbre con trivialidad.

La originalidad, por contra, se sitúa en el extremo opuesto de la normalidad y se caracteriza por el alumbramiento de soluciones nuevas, raras e inusuales. Entendiendo como tales las que no se basan en el recuerdo de otras, ni en su parecido. La originalidad suele tomarse como piedra de toque de la creatividad y se identifica con la novedad e incluso con la singularidad. La novedad se aborda desde el ángulo del descubrimiento; y la singularidad se establece desde la comparación con otros productos, de forma que lo raro e inusual se convierte en único. De aquí su oposición a lo frecuente, habitual y trivial.

Algunos teóricos de la creatividad defienden que la novedad no debe tomarse en términos absolutos, sino relativos. No hace falta que el producto sea nuevo en sí, sino para quien lo ha creado.

Del mismo modo que en la literatura para niños es posible que se ofrezcan aspectos, elementos y temas que no sean nuevos, pero cuya originalidad se basa en la forma de presentarlos, en lo inesperado de su uso literario, en su reencarnación en otros géneros, bajo otras formas o en marcos ambientales distintos. Se pasa así de lo conocido a lo sorprendente; de lo sabido e incluso gastado a lo revivificado. Esta repropuesta es frecuente en la reutilización del folclore, en la reelaboración de mitos bajo otros mantos.

Indudablemente, desde el punto de vista del lector esto supone un planteamiento iniciático, pero desde el ángulo de la creatividad se cae en la impredictibilidad, que a su vez ha de reunir condiciones de utilidad y de belleza para huir de la extravagancia y del vano ejercicio de la seudocreatividad.

Un yanqui en la corte del rey Arturo, de Mark TWAIN, no es más que el fruto del desplazamiento a otro marco temporal, eso sí, con el uso sistemático de la coherencia aplicada al caso. Así establece el paso de la normalidad a la originalidad.

Veva, de Carmen KURTZ, (32), ha encontrado su originalidad en la precocidad de la protagonista. Aceptada ésta, el resto es coherencia.

D) **De la rigidez a la flexibilidad**

El pensamiento convergente se caracteriza por la lógica y está sometido a las leyes precisas; en consecuencia aboca a la rigidez.

Mientras que el pensamiento divergente se caracteriza por la soltura, la agudeza, la intuición y está teñido de flexibilidad y, por tanto, supone la aceptación de muchas respuestas para el mismo problema.

Si se sigue una trayectoria divergente, la experimentación, la búsqueda y el cambio se convierten en condiciones propias del proceso creativo. Existe una forma de flexibilidad que permite poner en duda prácticas, puntos de vista y verdades intocables. En realidad esta actitud crítica persigue desprenderse de los efectos de la inercia que a menudo se apoderan del pensamiento y de la conducta. Como es sabido, bastantes hallazgos científicos han tenido este origen.

En la mente del niño, tan desprovista de marco de referencias, la didáctica tiende a crear reductos lógicos donde la razón pueda actuar con seguridad. Es la meta de las clásicas definiciones y no pocas clasificaciones y estructuras objeto de estudio en ciencias como la gramática o las matemáticas. Pero, aun contando con la necesidad de estos principios, sin los cuales la mente del niño caería en la desorientación permanente, la verdadera pedagogía tiene que estimular la flexibilidad que le permita al niño plantear sus puntos de vista y llegar a sus conclusiones, algunas de las cuales le abrirán nuevos horizontes.

Un esquema sencillo del proceso creativo se plantea a través de tres fases: la *selección* de datos; la *asociación* de éstos con otros y la *organización* de los elementos resultantes con un fin diferente. Un niño puede escoger para su juego una caja vacía; si la asocia en su mente con un camión, su panorama ha cambiado radicalmente. Bastará que imprima a la caja los movimientos consiguientes para que organice el juego por el que la caja queda convertida en camión. Esto es, llanamente expuesto, un proceso creativo elemental. Pero en el marco de la flexibilidad la caja puede también *transformarse* en un barco, en una casa, en un bocadillo o en un contenedor. Cada una de estas soluciones está sustentada por nuevas imágenes y arrastra a otras.

El texto rígido contribuye a fijar el pensamiento. El texto flexible permite aproximaciones y asociaciones que favorecen diversas interpretaciones. Reflexiones sabrosas sobre esta polivalencia nos las ofrece magistralmente SAINT-EXUPÉRY en *El pequeño príncipe* con sus agudas interpretaciones de la realidad traducidas en imágenes. Cuanto mayor sea la flexibilidad de un texto, más cerca estará de la literatura.

Para convencernos de todo ello basta con intentar descifrar el significado de un texto tan transparente como el de la canción de corro dialogada *¿A dónde vas, chinito...?*

---

(32) Noguer. Barcelona, 1980.

Al pretender identificar a los interlocutores de la canción queda claro que uno es el *chinito* del que se habla. Pero el otro, el que pregunta, no se precisa; tanto puede ser *un niño*, *un vecino*, *un curioso*, *un bromista*, *un policía*, *un sereno*, *una chinita*... Aceptar sucesivamente estas respuestas plantea, en cada caso, una situación distinta de las otras y condiciona el significado conjunto del texto, a la vez que determina su objetivo final(33).

Es evidente que el texto, visto así, fomenta las actitudes creativas.

E) De la discriminación a la integración

Para la consecución de este objetivo debemos partir del análisis del concepto de fluidez en la creatividad. Es bien sabido que para GUILFORD existen varias formas de fluidez: la *fluidez ideativa*, que marca la capacidad de recurrir a ideas en una situación poco restrictiva; la *fluidez asociativa*, que consiste en la facilidad para movilizar recuerdos y que propicia la espontaneidad y rapidez en los procesos de pensamiento; y la *fluidez verbal*, como aptitud para evocar palabras que cumplan una consigna dada lo más rápidamente posible, sin limitación de significado. En cualquiera de estos supuestos se valora la productividad. El ejemplo del *torbellino de ideas* es el caso más conocido.

En primera instancia se busca la cantidad de aportaciones. Pero este caudal no es válido en su totalidad y habrá que someterlas una por una a evaluación o discriminación, de acuerdo con los objetivos propuestos. Sólo así algunas aportaciones podrán *integrarse* en el producto resultante.

La discriminación de los elementos es necesaria ya que la novedad, la sorpresa y la impredictibilidad, características del producto nuevo para que sea creativo, no dispensan de la veracidad y autenticidad para que el resultado sea coherente.

Al texto literario se le pide originalidad, pero ésta no es válida si no tiene además «unidad, armonía y equilibrio» entre sus «principales elementos dinámicos»(34).

Vista así, la integración es la garantía final de la creatividad y justifica la presencia de elementos novedosos, oscuros y hasta absurdos que puedan aparecer en el texto, porque todos apuntan al objetivo prefijado.

La trascendencia de la fluidez estriba en que cuantas más ideas aparezcan sobre un punto concreto, más probabilidades hay de que existan algunas veraces entre las que escoger. El criterio de discriminación incide sobre el de abundancia, lo que naturalmente facilita la integración.

---

(33) Ver CERVERA, J.: «Lenguaje artístico y lúdico». En *Didáctica de la lengua y la literatura*. – Anaya. Madrid, 1988. p. 262.

(34) DESROSIERS, R.: *La creatividad verbal en los niños*. – Oikos-Tau. Barcelona, 1978. p. 28.

Un personaje de un relato de ficción, por ejemplo, puede adoptar diversas conductas en un momento dado. Pero una vez escogida una, tiene que ser coherente y aceptar una serie de condicionamientos que en modo alguno coartan la libertad del autor, pero la encauzan para que el relato tenga veracidad, unidad, armonía y equilibrio.

El lector, por su parte, tendrá opción para imaginar otras situaciones, otros lances y otros finales que no puedan integrarse en la obra. A pesar de lo cual, cuantas más sugerencias proporcione el texto, más creativo será.

X

LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

El difícil deslinde

El deslinde entre la literatura infantil y la juvenil no siempre resulta fácil. A menudo *literatura infantil* y *literatura juvenil* se emplean como expresiones equivalentes. Y con igual frecuencia también, en cualquiera de las dos se comprende a la otra.

Así, Enzo PETRINI titula su conocido trabajo *Estudio crítico de la literatura juvenil*, para analizar preferentemente la infantil. Y nuestra *Historia crítica del teatro infantil español* abarca en parte el juvenil. Mientras que Denise ESCARPIT denomina *La littérature d'enfance et de jeunesse* a uno de sus libros que encierra un bosquejo histórico en que ambas quedan comprendidas.

Que el niño se tropiece primero con la literatura infantil y luego con la juvenil es evidente. Pero también lo es que ni objetivamente por parte de la literatura, ni subjetivamente por parte del niño puedan aceptarse definiciones presididas por criterios exclusivamente cronológicos y de desarrollo físico.

Las preguntas que puedan formularse en torno a esta cuestión tendrán que ir no sólo en busca de los límites, sino, sobre todo, tras la definición de sus calidades, entre ellas la del servicio al lector en cada período de su desarrollo.

Tampoco la consideración de las denominaciones de organismos nacionales o internacionales que se ocupan de la literatura, cine o televisión aporta luces suficientes para clarificar este asunto. En TVE, por ejemplo, existe un *Departamento de programas infantiles y juveniles*, centrado preferentemente en la televisión para niños. El Ministerio de Cultura publica sus catálogos de *Libros infantiles y juveniles* con atención exclusiva a lo infantil. Por otra parte, en algunos países, los organismos que entienden en aspectos relacionados con estas materias han extendido su acción hasta los 21 años, tope ridículo, pues en este espacio se alinean los niños no escolarizados con los soldados en activo. La interpretación del término juvenil parece más extraña todavía si se considera la referencia a lo juvenil de los partidos políticos respecto a organizaciones de su militancia o a asociaciones empresariales y agrícolas.

Tradicionalmente se considera *infancia* el primer período de la vida humana desde el nacimiento a la adolescencia. Sin entrar en divisiones innecesarias aquí, conviene recordar que durante la infancia se desarrollan todas las capacidades: primero mediante la actividad lúdica y luego a través del aprendizaje sistemático en la escuela y en la vida cotidiana. La literatura, sin duda, participa de lo lúdico, de lo escolar y de lo vital. Y puede decirse que éste es un período bien atendido literariamente en cuanto a producciones específicas cuya adecuación a los receptores parece indiscutible en líneas generales.

Resulta socorrido decir que entre la infancia y la juventud se sitúa la *adolescencia* como puerta de la juventud y etapa inicial de la misma. Pero la adolescencia empieza con los cambios corporales y puberales o la anticipación de los mismos. Termina con la entrada en el mundo del adulto.

Rasgos característicos son la maduración sexual con implicaciones psicofisiológicas y psicoafectivas, la inestabilidad emocional e incluso la hipersensibilidad, la aparición del pensamiento abstracto y del razonamiento dialéctico, y el interés por la observación de sí mismo. Este período a menudo va acompañado de frustraciones y de esfuerzos por descubrir la propia identidad y hasta el sentido de la vida. La rebeldía suele ser consecuencia de la confusa situación y del deseo de autoafirmación.

La respuesta literaria a este período encierra mayor complejidad y riesgo, y no puede asegurarse que se haya alcanzado plenamente en la literatura usual.

La *juventud*, como paso hacia la adultez, se manifiesta en lo psicosocial como proceso de adaptación individual a las instituciones sociales. El joven, al verse obligado a asumir ciertos roles sociales, define su inserción en el mundo del adulto. Sin duda el impulso hacia adelante marca este período y determina que el futuro tenga más importancia que el pasado.

La respuesta literaria al momento no es uniforme ni satisfactoria. Acusa cada vez más el asistematismo y la problematicidad de la literatura. Por una parte el mundo de la adolescencia sigue gravitando sobre el joven en marcha ascendente, y, por otra, el mundo adulto, cada vez más próximo y definitivo, atrae como meta.

Si los criterios escogidos para trazar la fluctuante frontera entre literatura infantil y juvenil se basan en la acogida de los lectores, se corre el riesgo de caer en un subjetivismo tan exacerbado que conduce al casuismo individualista. Pretender la división a juzgar por los contenidos es buscar una objetividad que prescinde del receptor e incluso del tratamiento; por consiguiente, de forma indirecta, aboca al relativismo que pondrá en tela de juicio cualquier criterio para las clasificaciones y el resultado de las mismas.

Por todo ello, y como hipótesis de trabajo, conviene ahondar en tres posibles etapas en el marco de la literatura infantil y juvenil: la

que apunta a los niños, la que apunta a los adolescentes y la que mira concretamente a los jóvenes.

Para quienes no admiten la especificidad de la literatura infantil, encontrarse con una subdivisión como la que se esboza suscitará, sin duda, más recelos todavía. Pero, por poco que se analice la propuesta, se verá que no se trata de una clasificación sino de una matización sobre el mismo fondo de una literatura más amplia.

Si tenemos en cuenta que los libros para niños se presentan insertos en colecciones sometidas a clasificaciones más estrechas, marcadas por edades precisas —*a partir de los 8 años; a partir de los 11...*—, hay que admitir que, aunque ésta sea una costumbre de inspiración comercial, constituye un tipo de orientación para el lector, para el padre y para el educador que fracciona mucho más el espacio de la literatura infantil. Este reconocimiento en modo alguno implica recomendación a plegarse ante tal práctica y mucho menos proponerla como norma. Tampoco se pretende imponer la subdivisión o matización apuntada. Aceptar estas sugerencias sin más sería interpretar que el niño es simple y pasivo *destinatario* del libro, cuando se pretende que sea *receptor* activo y responsable. La diferencia tiene su importancia.

Es más, ante el hecho literario hay que advertir que se busca llamar la atención sobre los adjetivos de algo que sustancialmente ha de ser literatura, y para la cual debe recabarse con dignidad y justicia tal condición. Las calificaciones, en cambio, sólo pueden comprometer en dos aspectos fundamentales: los temas y el tratamiento. Ambos apuntan a los receptores. Y resultan esclarecedoras en el contexto de la literatura infantil.

Ahora bien, la literatura siempre es una realidad compleja. Si se desea que las clasificaciones que la afectan tengan algún valor, deben plantearse desde distintos puntos de vista. Por ello, tratándose de literatura infantil, conviene discurrir sobre:

- La respuesta al desarrollo.
- El estímulo clarificador de los medios.
- El testimonio histórico de la adaptación.
- La literatura como transición.

La respuesta al desarrollo

La respuesta al desarrollo se traduce en el intento de adecuación. La adecuación es requisito de indiscutible peso que supone varios estadios:

1. – Adecuación a los niños

Aceptamos que las primeras muestras de literatura infantil no surgieran intencionadamente para el niño. Pero el calificativo *infantil* les fue aplicado tan pronto como se sintió la necesidad de reconocerle al

niño «un espacio vital autónomo en la Humanidad», como apunta sugestivamente Enzo PETRINI,(1).

De sobra sabemos que esta *literatura ganada* por el niño era literatura escrita por y para adultos. Cayó en sus manos tal vez por azar, le gustó, la agarró fuertemente y la guardó para sí y para la Historia. Bastantes de los cuentos populares, de los romances, canciones y rimas, y hasta algunos pasos y farsas, notables por su sencillez y primitivismo e ingenuidad, han constituido la base de esa literatura infantil.

Los adultos engrosaron este acervo con adaptaciones y versiones, no siempre afortunadas ni en la selección ni en la factura.

Pero esta *literatura ganada*, agotadas sus fuentes, o desbordada por las exigencias, pronto vio sumársele otra *literatura creada* ex profeso para los niños. Esta labor se inicia en el siglo XVIII, y, frente al aire popular, vital y hasta con vislumbres de picardía de la primera, esta segunda se remansa y condensa en un didactismo cuyo lema se fija en el instruir deleitando.

El afán didáctico de encaminar al niño hacia su futuro de hombre se quiebra tan pronto como se descubre que la infancia debe considerarse no como una realidad en tránsito, sino autónoma, y, en consecuencia, reclama un *mundo cerrado* (SANTUCCI, 1942), como documento de un mito que sólo al niño le pertenece.

El propio SANTUCCI ha fijado los límites de esa literatura infantil al afirmar que es «el menos arbitrario de los géneros literarios, dado que está regido por las leyes inmutables de la psicología infantil» (2).

Por consiguiente nos encontramos ante una literatura autoinciente, que se le ofrece al niño como respuesta a sus necesidades y pulsiones para que, siguiendo el proceso de su normal desarrollo, sea plenamente niño mientras ha de ser niño.

Por otra parte, el niño, carente de experiencias, con su aliada la fantasía, necesariamente tiene que centrarse en sí mismo. Lo innato, lo intuitivo presiden esta acción de la fantasía infantil que conduce a una literatura que rechaza toda retórica y acepta, por el contrario, todo hecho simple que se acomode a la sencillez de su mundo y que de él tome sentido (3).

Pero «el mundo del niño es un mundo de *realidad bivalente*, es decir, que es aceptación del mundo de la fantasía y del mundo de la realidad dotados de una autonomía propia y, sin embargo, con una posibilidad de contaminación ofrecida por el juego que significa la transferencia, la evasión del mundo común al mundo propio del niño» (4).

Todos sabemos la eficacia que para ello tienen los cuentos, empezando por los tradicionales y de hadas, así como las abundantes mues-

---

(1) Citado por CIBALDI, A.: *Storia della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*. – La Scuola. Brescia, 1983, p. 32.

(2) Citado por CIBALDI, A.: *Ob. cit.*, p. 33.

(3) PETRINI, E.: *Ob. cit.*, pp. 77-78.

(4) PETRINI, E.: *Ob. cit.*, pp. 127-128.

tras de *literatura creada* que siguen esta trayectoria. Los cuentos modernos y las narraciones próximas a la novela han encontrado su adecuación no en el silencio y el recorte de los problemas humanos, sino en el planteamiento de respuestas a las necesidades del niño.

Si en cuanto a la narrativa el niño está bien abastecido, bastante más reducido queda el panorama en el teatro y en la poesía, en cantidad y en aciertos.

2. – **Adecuación a los adolescentes**

La adolescencia, como etapa de transformación profunda, bullente y proyectada hacia el futuro, demanda otra clase de literatura a la que se acomoda mal el adjetivo *infantil*, pese a su uso corriente. Este adjetivo no recoge el intento de despegue de la infancia que entraña la adolescencia. Pero la rutina y tal vez más la carencia de un adjetivo que denote la condición de literatura *para adolescentes* ha hecho que se mantenga también para ésta la denominación de literatura infantil, y a veces se le haya dado, abusivamente, la de *juvenil*. Salta a la vista que no podemos aventurarnos a hablar de una *literatura adolescente* sin exponernos a que el adjetivo contamine peligrosa y peyorativamente al sustantivo literatura.

La distinción, no obstante, está en la mente de los autores, ya que de tanto en tanto aflora con nitidez. Enzo PETRINI, que adjetiva a toda la literatura infantil como juvenil, en su mismo libro dedica un capítulo a las lecturas «para niños» y otro a las lecturas «para adolescentes». ¿Pretende corregir o precisar el sentido que da a la palabra juvenil el título de su libro? En todo caso, y ello es significativo, este libro no contiene ningún capítulo dedicado a las lecturas para jóvenes.

Aldo CIBALDI, tal vez más cauto, escribe su *Storia della letteratura per l'infanza e l'adolescenza*, con voluntad de precisión aunque luego las referencias de su obra requieran muchas puntualizaciones.

Es bien notorio que al adolescente se le dan algunos libros cuyos contenidos responden plenamente al período anterior. Pero es sabido también que se le dan, y sobre todo los busca él afanosamente, otros que, para algunos, están por encima de sus capacidades. Son las «innumerables páginas» que PETRINI cita como aconsejadas a los adolescentes para el descubrimiento de su yo. Se refiere genéricamente a autores románticos y a narradores modernos como Proust, Gide, Kafka, Gorki, Alberto Moravia, Pratolini..., que cita nominalmente(5), y que nadie se atrevería a calificar como autores juveniles y menos infantiles.

André MAREUIL en su obra *Le livre et la construction de la personnalité de l'enfant*(6) –nótese bien, *del niño*–, atribuye al libro funciones tales como la *catarsis*, el descubrimiento de la realidad sexual y la sublimación. Y arrancando de las primeras novelas alude a *Pino-*

(5) PETRINI, E.: *Ob. cit.*, p. 136.
(6) MAREUIL, A.: *Ob. cit.*, pp. 63-69.

cho, de COLLODI, a *Huckleberry Finn*, de Mark TWAIN, a *El maravilloso viaje de Nils Holgersson*, de Selma LAGERLÖF, a *David Copperfield*, de DICKENS, para desembocar en una lista de novelas y películas en la que se barajan los nombres de Francis Jammes, Valéry Larbaud, Jean Cocteau, Marcel Carné, Franco Zeffirelli, Joseph Losey... Indudablemente, por somera que sea la referencia, invita a la reflexión. Tal vez su relación atiende más bien a la presencia en tales obras de adolescentes cuya conducta sirve de estudio al adulto, que a la adecuación al niño.

Pero hay que reconocer que el adolescente a menudo encauza su imaginación hacia el *soñar despierto*. Y es capaz de sumergirse imaginariamente en toda suerte de aventuras para saciar su hambre de lo nuevo, de lo desconocido, de lo inexperimentado. De ahí que pronto la imposibilidad de realizar las propias aventuras soñadas lo lleve a admirar las ajenas, presentes en la novela con toques sentimentales, heroicos o eróticos. La novela es algo que está a su alcance, la película de cine también.

Hay una búsqueda de lo extraordinario y de lo morboso que a menudo puede calificarse como tenaz. Y no cabe duda de que el adolescente actual, pródigamente abastecido de imágenes, sensaciones y emociones de variada índole por el cine, la televisión y la revista gráfica, se encuentra ante el libro, incluso aquel que busca morbosamente y a escondidas, decepcionado. De todas formas habrá que reconocerle al adolescente actual, frente al de otras épocas, un aniñamiento superior por su vida más fácil y menos responsable, así como mayor experiencia —decir madurez parece excesivo— en lo psicoafectivo, erótico y sexual.

La inicial literatura para adolescentes es didáctica y moralizante. Basta recordar a BERQUIN, en el siglo XVIII, para comprobar que su didactismo está inmerso en el paternalismo. En general se incurre en la ñoñería en algunas obras y autores.

Posteriormente estas actitudes cederán terreno ante la aventura cargada de sentimiento y de acción. Habrá que establecer en esto una distinción significativa: mientras el teatro permanecerá fiel al didactismo infantilizante y moralizador, la narrativa cifra su didactismo en la presentación de modelos viriles y esforzados cercanos al joven e incluso al adulto. La variedad temática se hará extensísima en el siglo XX, para llegar en el momento actual a ser reflejo de las ideologías políticas y de los problemas sociales así como de corrientes educativas antiautoritarias, liberadoras del niño, feministas y de cuanto bulle en el panorama literario y vital del adulto. Lógicamente, todo ello con la impronta del espíritu crítico, una crítica no siempre bien razonada.

Pero lo más complejo es que entre la literatura para niños y la literatura para adolescentes no existe una frontera definida, hecho que no debe sorprender, si se tiene presente que la evolución psíquica del adolescente experimenta idénticas fluctuaciones y titubeos.

La literatura legendaria cautiva al niño por lo inesperado y maravilloso de los hechos reseñados. Al adolescente, en cambio, le interesarán los personajes de esa misma leyenda por su dominio demostrado sobre la propia peripecia o aventura. Los descubrimientos, las exploraciones, la aventura trepidante le gustan al niño por la novedad, el hallazgo insospechado, la apertura a un mundo inédito. Al adolescente le interesan sobremanera los protagonistas de la aventura apasionante.

A través de todo ello el adolescente acrecienta su vida interior y encuentra en la lectura de aventuras los motivos para el diálogo consigo mismo y con el mundo que se está creando.

El autor contemporáneo se encuentra a menudo ante un dilema. ¿Para quién escribir? Dejamos bien sentado en otro lugar(7), que debe escribir para lo que el niño es hoy, no para el hombre que será mañana. Escribir para el niño presente y no para el hombre futuro que en él anida es condición para su normal desarrollo. Por tanto, el sentido de la duda ahora planteada no es ése, sino que se afina mucho más. ¿Para quién? ¿Para el niño precoz que no es adolescente todavía o para el adolescente que no ha dejado de ser totalmente niño? ¿Para el adolescente soñador, insatisfecho y crítico, que no es niño ni tampoco joven, o para el adolescente que ya vislumbra el umbral de la juventud?

No hay respuesta única para todas estas preguntas. Ni siquiera respuesta parcial para cada una. Por fortuna la literatura es ambigua y polivalente y una misma respuesta servirá para los distintos estados de ánimo de los varios lectores. Esta es una de las razones de su grandeza.

Un factor puramente mecánico viene a complicar el panorama y, en parte, a responder a estas dudas. La capacidad lectora de libros es inferior a la capacidad de «lectura» de películas cinematográficas y televisivas. La diferencia entre la cantidad de libros leídos y la de películas vistas, amén de la distinta rapidez con que se leen, crea una situación más atractiva para los filmes. Nos encontramos, por tanto, con que la literatura escrita pierde interés ante el niño frente a la fílmica. Y una de sus desventajas, quizá definitiva, es que la literatura escrita llega tarde para muchos temas, lo cual, desde el punto de vista educativo, no sólo plantea graves problemas, sino que puede abocar a cuestionar los objetivos fundamentales de la propia literatura, sea para niños, sea para adolescentes o para jóvenes. No obstante, el hábito de ver películas puede insensibilizar ante hechos realmente repulsivos como la muerte violenta, que al final se acepta como una forma convencional de juego, más entre niños que entre adolescentes.

Con frecuencia nos hallamos ante libros cuya forma —extensión, estructura...— acusa nivel superior al de su contenido. Es decir, el posible lector debe tener autonomía y capacidad lectoras equivalentes a las de un adolescente e incluso joven, pero los contenidos del libro

(7) Ver CERVERA, J.: *La literatura infantil...*, pp. 32-34.

caen enteramente en el ámbito de lo infantil. Por el contrario, libros formalmente aniñados rozan y alcanzan una temática que está muy por encima de los destinatarios, que difícilmente se convierten en receptores. Por ello hoy en día aparecen bastantes libros cuyos lectores naturales —niños, adolescentes, jóvenes— son difíciles de precisar a primera vista. Lo grave no es esto, sino que ningún tipo de lectores se encuentre en sus páginas y que los libros no sólo no sean polivalentes, sino que sean inútiles.

Las causas de tan anómala situación, aparente, por supuesto son varias. Entre ellas, la más evidente quizá, la desorientación que introduce en el panorama lector español e hispanoamericano la aparición en lengua española de abundantes traducciones procedentes de países donde la práctica de la lectura entre niños, adolescentes y jóvenes es más intensa que entre nosotros y donde el profesorado de tales niveles está más preparado y concienciado sobre el particular, razones por las que hay que reconocer mayor madurez y mayor autonomía de sus lectores originales.

De todas formas la situación es estimulante y la literatura, por otra parte, es siempre una aventura suficientemente anárquica para no admitir otras normas y orientaciones que las suyas propias. Al lector le corresponde, en todo caso, delimitarle el campo con su aceptación o su rechazo.

3.—¿Adecuación a los jóvenes?

¿Puede hablarse con propiedad de una literatura para jóvenes distinta de la de los adolescentes? ¿Puede plantearse seriamente la necesidad de una literatura de este tipo?

Si tenemos en cuenta que el final de la escolaridad obligatoria oscila entre los catorce y los dieciséis años y que quienes no siguen estudios superiores o complementarios se lanzan al mundo del trabajo, hay que aceptar también que, en estas circunstancias, su literatura sea la *de todos*.

Ahora bien, si examinamos la presencia sociológica de la literatura, habrá que admitir algunos hechos que, sacados de su aislamiento y relacionados entre sí, son capaces de crearnos inquietud y hasta urgirnos para buscar respuestas claras a las anteriores preguntas.

El libro titulado *Los niños leen*, de 1982,(8), recoge recensiones de 400 libros para niños de tres a catorce años. Y no incluye en sus páginas ninguno de José Luis MARTÍN VIGIL, por ejemplo. Naturalmente que los criterios de selección de los autores de las reseñas no tienen por qué tomarse como único punto de referencia para una clasificación modélica o definitiva. Pero si tenemos en cuenta que en el mismo libro se recogen cuatro de Julio VERNE para adolescentes de trece y catorce años, habrá que pensar si —salvo actitudes subjetivas excluyentes— entre estas obras de VERNE y algunas de las de MARTÍN VIGIL no median algunas diferencias que impiden su coexisten-

cia en el mismo repertorio para adolescentes. Diferencia objetiva, naturalmente, que las hace responsables para otro estadio de la evolución psicológica de los lectores.

La misma ausencia de MARTÍN VIGIL, como autor de literatura juvenil, puede observarse en el catálogo de *Libros infantiles y juveniles* (1980), del Ministerio de Cultura. No obstante, cualquiera que reflexione seriamente sobre libros como *Una chabola en Bilbao*, *Sexta galería*, *Un tal Marcos*, *Secuestro de estado*..., dudará en concluir que son libros para adultos, aunque puedan interesarles. Más fácil es que agraden a los adolescentes; bastante menos o nada, a niños; y mucho tienen que atraer a los *quinceañeros*, de uno y otro sexo, a juzgar por las reediciones y la sostenida vena prolífica de su autor. Y eso no sólo en el ámbito de la lengua española, sino en el de otras lenguas cultas donde sus traducciones han sido celebradas.

El caso de las obras de J. L. MARTÍN VIGIL es bastante esclarecedor sobre la existencia de una *literatura para jóvenes*, de larga tradición, diferente de la destinada con propiedad a niños y adolescentes.

Que estos libros, en el pasado, se hayan encuadrado en la literatura blanca o rosa; que hayan encubierto el didactismo más solapado; que incluso hayan manipulado temas y argumentos; que sólo hayan sido patrimonio de determinadas clases sociales, sin conectar con los jóvenes de otros sectores de la sociedad..., todo esto son gajes que pueden acompañar a todo género literario y ha contribuido a dejar constancia de la existencia de esta literatura que no se alinea con ninguno de los grupos generalmente admitidos: la literatura infantil y la de adultos.

Desde una perspectiva estrictamente juvenil quizá estas manifestaciones literarias correspondieran a los gustos de una sociedad burguesa, o pequeñoburguesa, convencional y cautelosamente aislada, en la que pretendían cumplir funciones de iniciación controlada y de concienciación edulcorada y predeterminada. Ello explicaría que en el momento actual, de mayor apertura, de información homogénea insoslayable, de masificación de los gustos, de frecuente trasvase políticosocial, se encuentre, por una parte, amenazada de extinción y, por otra, intente su recuperación por diversas vías, entre ellas la del realismo social.

Pese a su éxito editorial, su destino frecuente ha sido el olvido. Su reconocimiento histórico se ha situado más en la sociología de la literatura que en la historia, ya que la crítica raramente la ha reconocido como literatura. En el momento actual su espacio natural se ve invadido por narraciones de ciencia-ficción y otras producciones más proclives a la evasión que al didactismo y a la iniciación.

El bandido adolescente, de Ramón J. SENDER,(9), presenta la biografía novelada de Billy el Niño. Como es frecuente en la literatura del Oeste americano, destaca la fidelidad a la amistad y el carácter

(9) Destino. Barcelona, 1965.

justiciero de sus homicidios, y, en este caso además, la convivencia entre lo hispano y lo anglo. Nos encontramos ante un tipo de literatura que, por calidad, puede oscilar entre *El último mohicano*, de Fenimore COOPER y la proclividad al folletín de Karl MAY. En cuanto a la adecuación al lector queda más cerca del joven que mira hacia la adultez que del adolescente que deja de ser niño. Siempre en una difícil definición.

Salvado por R. J. SENDER el escollo de lo folletinesco, bien podríamos decir que estamos ante una novela juvenil. Sus alusiones crudas al sexo y lo bronco de su discurrir violento permanente, frecuentes en el género del Oeste, la aproximan a la literatura de adultos. Su inclusión en una colección destinada a adultos abunda en lo dicho. No obstante, su contenido más o menos diluido, es materia habitual de películas destinadas a adolescentes.

Si la literatura infantil debe responder a las necesidades del niño, y debe hacerlo mediante respuestas globales que operen sobre su inconsciente, la literatura juvenil tiene que estimular la capacidad de análisis del joven y potenciarla. Aquí se plantea la diferencia fundamental entre ambas. Los problemas del niño aparecen en la infantil como demanda de respuesta implícita. Los del joven no pueden ignorarse en la juvenil, pero si ésta sólo se ocupara de ellos, se convertiría en una literatura cerrada en sí misma y no respondería a una de las urgencias más patentes del joven: su necesidad de abrirse al mundo en el que se está integrando.

El estímulo clarificador de los medios

La distinción que se intenta establecer entre las diversas manifestaciones literarias según sus receptores, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, encuentra confirmación valiosa cuando las producciones literarias, a su natural y común recurso expresivo, la palabra, habitualmente plasmada en el libro, añaden otro vehículo, como es la imagen en movimiento de la película cinematográfica o televisiva, transformándose en creaciones audiovisuales.

La palabra, por sí sola, tiene capacidad para provocar las más delirantes fantasías. La imagen muestra las fantasías como realidades de forma brillante y atractiva para los sentidos. Pero debemos reconocer que no toda clase de imagen posee la facilidad con que lo consigue la palabra.

Las imágenes fílmicas pueden dividirse en dos grandes grupos:

– las que proceden de la propia realidad o de construcciones verosímiles de la misma;

– las que proceden de otras imágenes creadas a su vez sobre una interpretación de la realidad no desprovista de imaginación.

Simplificando la cuestión, ojalá sin inexactitud, las primeras serían las producidas por la cámara fotográfica o cinematográfica; las segundas, las provenientes de los *dibujos*.

El dibujo animado, al igual que la palabra, disfruta de más autonomía creativa que la cámara fotográfica. En consecuencia, dibujo y pintura, por su mayor convencionalidad y autonomía, podrán crear imágenes imposibles para la cámara.

No debe sorprender que la mayor parte de películas para niños sean de *dibujos animados*. Mientras que las películas para adultos proceden directamente de la cámara de filmar. Y cuanto más realista sea una producción, menos trucos y manipulaciones admitirá en las imágenes, en las voces y en el montaje.

Si entre las películas de dibujos –para niños– y las fotográficas –para adultos– intentamos situar el resto de clasificaciones apuntadas –para adolescentes, para jóvenes– se verá con facilidad la resistencia técnica que ofrece la narrativa oral o escrita para convertirse en narrativa fílmica. La literatura que hemos calificado *para adolescentes* a menudo reclamará, o por lo menos admitirá, el recurso del dibujo animado. Mientras que la asignada a *los jóvenes* irá a juntarse con las películas de adultos, en cuanto a procedimientos fílmicos. ¿Podrían pensarse *Peter Pan* o *Bambi*, como películas, distintas de como son en su aspecto vehicular? ¿Se ha caído en la cuenta de la gran labor maquilladora, de transformación, a que se ha tenido que someter *La historia interminable*, de Michael ENDE, para pasarla al cine?

Lo cierto es que el resultado técnico de la filmación de una novela de MARTÍN VIGIL será una película normal; igual que para tal menester se escoge una novela de DELIBES o de BLASCO IBÁÑEZ.

Y es que, a medida que sube la literatura en la escala de las edades de sus destinatarios, la fantasía se va autodisciplinando, hasta encerrarse en los límites de lo doméstico, o, por lo menos, de lo domésticamente expresable, o sea en los límites de la realidad.

El tratamiento fílmico de un texto se inclinará hacia las posiciones extremas: así, lo genéricamente infantil, sometido a la fantasía, se servirá más del dibujo que de la fotografía; lo adulto, más cercano de la realidad, reclamará con más insistencia el concurso de la cámara de filmar.

La función clarificadora para la clasificación de los distintos tipos de narración, según sus receptores, no es la única que ejercen los medios. Aceptada la intervención de la imagen fílmica, los resultados pueden endurecerse tanto respecto a la palabra originaria que pueden obligar a una *reclasificación*.

Los niños han de recurrir a su propia experiencia y conocimientos para interpretar una narración leída. Si ese texto se transmite dramatizado, por radio, el efecto de las voces y la presencia de efectos sonoros añaden al primitivo texto una dimensión que aporta más verismo y emoción que la lectura individual. Pero si es el cine o la televisión quien se encarga de poner el primitivo texto ante los ojos del niño, éste, con experiencia anterior o sin ella, se enfrentará con una presentación mucho más real de los hechos, que cuenta con la fuerza del descubrimiento o refuerza experiencias anteriores, si las tiene.

A este propósito Patricia MARKS GREENFIELD, (1985), formula dos asertos que conviene no separar:

> «Si los niños leen un libro que va más allá de su experiencia en sexo o violencia, pueden sencillamente, o no imaginar nada o hacerlo en forma errónea».
>
> «Los medios verbales, al dejar mucho vacío para que sea rellenado por la imaginación, se ajustan efectivamente al nivel del oyente o del espectador —habrá que añadir *del lector*— infantil. Probablemente, éste es el motivo por el que nadie se preocupa de la violencia expuesta en los libros o en la radio, del mismo modo que se interesa por la que se expone en la televisión o el cine, aunque esté presente en el mismo grado»(10).

No es lo mismo decir que a un personaje se le corta la cabeza que presentar la imagen de su decapitación. Una expresión verbal puede pasar desapercibida a cualquier lector, y más a un niño. Pero traducida en imágenes, con el aditivo de las sensaciones y de la inmediatez, causará mayor impresión.

Por otra parte, el cine se ve obligado a «pensar» los pensamientos interiores de sus personajes mediante la acción exterior, lo cual priva al espectador de modelos reflexivos y, por consiguiente, de poder valorar profundamente los motivos de la acción. Por lo menos de forma matizada y con las debidas explicaciones. Paradójicamente, la palabra escrita, pese a su evidente inferioridad para acumular sensaciones y mostrar datos, ofrece mayores posibilidades de matización e incluso de precisión informativa que el cine. La regulación de su asimilación por parte del lector, superior a la del espectador, también tiene trascendencia. Paliar las impotencias del cine recurriendo al empleo de la explicación oral intercalada sólo consigue demostrar que hay realidades difíciles de expresar para el cine. La explicación oral contribuye, además, a degradar el propio mensaje, ante la fuerza de la imagen, y a rebajar la calidad fílmica.

El testimonio histórico de la adaptación

Hay un planteamiento sencillo cuya lógica no debe ser olvidada, sino aplicada al proceso histórico. La *literatura ganada*, si pudo serlo por y para el niño, fue gracias a su adecuación en cuanto a la expresión y en cuanto al contenido. Esta adecuación se buscará en todos los tiempos en obras que no la poseen originariamente mediante versiones, selecciones y adaptaciones. Puede concluirse que adaptar para un niño es darle forma adecuada a aquello que no la posee en principio. La *literatura creada* ex profeso para el niño ha de tener en cuenta esta adecuación y procurársela a los textos desde su nacimiento.

El caso del teatro para niños, por singular y menos conocido, es quizá el más ilustrativo para entender este proceso histórico. Lo curio-

(10) MARKS GREENFIELD, P.: *El niño y los medios de comunicación social.*—Morata. Madrid, 1985, p. 127.

so es que la adaptación sigue un camino descendente que, partiendo del teatro universitario, de adultos o por lo menos de jóvenes muy próximos a la adultez, tropieza con los jóvenes, luego con los adolescentes y finalmente con los niños.

Como es sabido, el *teatro escolar*, de los jesuitas, aparece en el siglo XVI. Los jesuitas lo introducen en sus colegios y doctrinas a imitación del teatro universitario que se representa en las Universidades. Es un teatro basado inicialmente en autores latinos, como PLAUTO y TERENCIO, y puesto en pie en latín. Los jesuitas conocen ya, fuera de sus establecimientos, las comedias hispanolatinas, en las que la obra fundamental está en latín todavía, pero los *entremeses* figuran ya en español. Este modelo, con variaciones en la temática, es el que introducen en sus colegios.

Los estudiantes de los jesuitas son más jóvenes que los universitarios. Serán, a lo más, muchachos quinceañeros.

De los asuntos clásicos y mitológicos se pasa a los asuntos religiosos, especialmente hagiográficos y eucarísticos. Y del empleo de la lengua latina, en exclusiva o en alternancia con la española, se pasa a la española como único vehículo expresivo. Estas son las primeras muestras de la adaptación. De esto hay pruebas y documentos suficientes.

El cambio de temática inicialmente obedecía a principios religiosos y educativos. Pero el abandono del latín, precisamente en un momento en que se primaba su aprendizaje, sólo puede estar motivado por el deseo realista de aproximación a los niños, como espectadores y como actores. En efecto, en 1557, en una representación en el colegio de Córdoba intervinieron unos *estudiantes pequeños*. En 1562, en el colegio de Sevilla, también en una fiesta de exaltación eucarística, se representa una comedia latina en cuya despedida intervinieron nueve niños «que hicieron un acto en romance», con danzas y canciones.

Esta práctica se simultanea en los diversos países europeos y en las colonias hispanoamericanas en que los jesuitas poseen colegios, desde el siglo XVI al siglo XVIII. Y la influencia de esta práctica alcanza a los colegios de otras órdenes, como los escolapios.

En las crónicas de estos festejos y representaciones, desde el siglo XVI, se habla repetidamente de los intérpretes, que eran *niños, muchachos, los más pequeños, estudianticos pequeños, muy niños...* La presencia del niño forzosamente exige adaptación constante en temas y lenguaje. Y aunque ante este teatro de los jesuitas no se pueda hablar propiamente de teatro infantil todavía, y pese a que estos niños a menudo sólo se ocupaban de canciones y danzas dentro de la obra, también hay que destacar que representaban juegos populares e infantiles incrustados en los *entremeses*.

Como se ha dicho ya, el escolapio aragonés José VILLARROYA en el siglo XVIII presentará obras de teatro para niños, en español. En sus principios se trata de teatro hagiográfico que apunta a la formación religiosa del niño. Pero en el propio autor se observa el cambio hacia el teatro infantil desprovisto de intención religiosa, cuando se

inicia ya en obras festivas, verdaderos entremeses separados de los autos y parábolas hispanolatinas. Y, aunque no se hayan encontrado estos textos, sí hay noticia de cuatro juguetes cómicos cuyos argumentos giran en torno *al niño*, *al pastelero*, *al rocín* y *al cochino*. En el siglo XIX el escolapio valenciano José FELIS confiesa haber utilizado uno de estos entremeses, el del *niño*, para construir su obrita *El maniquí*, publicada en Valencia en 1894(11).

Este teatro infantil de VILLARROYA marca tempranamente el sentido de una adaptación, que lleva dos siglos de proceso en cuanto al contenido y en cuanto a la expresión. La razón de calificar estas obras como infantiles y no otras anteriores estriba en haberse centrado plenamente en el niño.

La narrativa empieza también sus intentos de adaptación al niño en el siglo XVIII, momento que todos admiten para el nacimiento de la literatura específicamente infantil.

Anteriormente las adaptaciones al niño tenían carácter singular y personal. Desde la Edad Media española podemos rastrear muestras de libros destinados a tal o cual príncipe. Así *Castigos e documentos para bien vivir ordenados por el rey don Sancho IV*, destinado en el siglo XIII para su hijo. Este género de destinatario único y noble se perpetúa. Y a finales del siglo XVII nos encontramos con *Aventuras de Telémaco*, que FÉNÉLON, como preceptor, dedicó al Duque de Borgoña para prepararlo a la sucesión de Luis XIV. En el siglo XVIII DALIM publica en Suecia *Seis cuentos de hadas*, para un príncipe real.

El descubrimiento del niño como miembro de un grupo más amplio se produce también en el siglo XVIII, si pasamos por alto la aportación sui géneris de PERRAULT. En 1757 Madame LEPRINCE DE BEAUMONT publica en Londres *El almacén de los niños*, seguido en 1760 de *El almacén de los adolescentes*. Por primera vez se establece diferencia entre estos dos grupos cercanos en edad y en desarrollo. Y, lo que es más significativo, esta distinción persigue responder a las necesidades de cada grupo. Igual que la abundancia de personajes femeninos en estas obras se justifica por dirigirse a un público básicamente femenino para el que Madame LEPRINCE traza un itinerario pedagógico a través de una serie de cuentos entre los que destaca *La bella y la bestia*.

Pero el pensamiento del momento, imbuido de racionalismo y de amor a la naturaleza, no es favorable al cuento. Madame LEPRINCE justifica su aceptación de la *moda perniciosa* de los cuentos porque de ellos se puede extraer una lección moral y también por la posibilidad de integrarlos en la perspectiva pedagógica.

En Madame de GENLIS las reticencias se transforman en invectivas declaradas sobre todo contra los cuentos de hadas y los de *Las mil y una noches*. M. de GENLIS no encontrará entre los cuentos de

(11) Ver CERVERA, J.: *Historia crítica...*, pp. 59-79 y 119-121.

Madame d'AULNOY ni uno solo aprovechable, pese a estar escritos para niños. Y Arnaldo BERQUIN, creador de *El amigo de los niños* (1784), buscará argumentos y temas variados, prosaicos y ramplones, en la vida familiar sencilla, con distinción clara entre los hijos de la burguesía y los del pueblo. Su mundo, lógicamente, compone una literatura didáctica de tono paternalista y sermonero. Siempre dentro de esta tendencia cultiva el diálogo, el relato, el cuento, la carta y el teatro. Su colección de obritas dramáticas, *El teatro de los niños*, se destinó a las escuelas y otros centros educativos.

Lo destacable es que la degradación que experimenta el cuento en estos autores persigue claramente su adecuación a los niños, por supuesto de acuerdo con las ideas de la época. Con el fin de edificar a los niños, autores y editores rivalizan en la tarea de manipular, recortar, suprimir, añadir a los cuentos todo lo que, a su juicio, creen que los deja aptos para los niños.

Se destaca el caso francés por su innegable influencia en el continente europeo y en especial en España.

Muy interesante sería estudiar el intento de aproximación al niño mediante la ilustración gráfica. Junto a la selección de los temas y al cuidado del lenguaje, la ilustración aparece como un recurso sobreañadido, cuando no sustancial. Un ejemplo destacable lo constituye la obra de Amós COMENIO, *Orbis pictus*, de 1657, que intenta recoger el mundo en imágenes para ofrecérselo al niño en cuatro lenguas: latín, alemán, italiano, francés. No deja de señalar que por este medio trata de atraer la atención del niño. Su método consiste en que cada palabra va acompañada de su correspondiente dibujo: árbol, pez, valle, montaña... Pero su sentido de la adaptación es más didáctico que literario.

La literatura como transición

La creación literaria es arte y no debe confundirse con un tratado de psicología evolutiva, ni siquiera por su deseo de adecuarse a los distintos estadios del niño. Aun en la obra más cuidada en este aspecto aparecerán elementos que excedan a las posibilidades del niño, ya explícitas en el texto ya integradas en él implícitamente. Circunstancias de este tipo es preferible verlas más como incitaciones a la transición a que está abocado el niño que como riesgos.

Se trata ahora de aclarar esta situación a través de tres calas distintas:

- Los temas y el tratamiento.
- El sentido de la transición.
- El ejemplo de la novela familiar.

1. – Los temas y el tratamiento

Los temas suelen mirarse como el exponente de un determinado nivel del desarrollo mental del lector. La experiencia vital del niño,

cuanto más pequeño, es más reducida y, por consiguiente, su marco de referencias es más limitado. No obstante, se dice, con poca convicción, que todos los temas pueden ser objeto de la literatura infantil, lo que se puntualiza matizando: siempre que guarden relación con el niño y que adopten el tratamiento adecuado.

La autoincidencia y la inclusión de los temas en el mundo cerrado del niño hacen que a menudo su literatura se traduzca en personajes fijos y tipificables, igual que determinan la escasez de matices en el diseño de su personalidad y conducta. Se pretende así sencillamente afirmar al niño en lo que es y favorecer su maduración en su propio estado, sin necesidad de hacerlo salir de él prematuramente. Enriqueciendo, por supuesto, su personalidad y ensanchando sus horizontes. Pero siempre en el marco que le es propio, aunque sin intentar frenar su evolución. Esta se fomenta de verdad cuando se le hace madurar en cada tramo.

Por eso, los temas que le resultan más apropiados son los que están en relación con su creciente apertura a la realidad y marcados por el descubrimiento, reconociendo en ello el desarrollo de su propio ser en todos los aspectos.

La literatura infantil cumple así funciones de iniciación, de estímulo y de regulación de su conducta en relación con las realidades descubiertas. Pero en la etapa de la niñez todo está relacionado consigo mismo. De ahí que tenga que responder a las necesidades íntimas del niño, esas que ni siquiera sabe formular, pero que le atormentan porque piden respuesta. Y así, por medio de historias sencillas y aparentemente inocentes, la literatura está actuando sobre su inconsciente. Tal es el caso bastante reconocido de los cuentos de hadas.

Con frecuencia las impresiones que le proporciona la literatura al niño están sólo parcialmente integradas. Algunos aspectos importantes de la realidad para él están dominados por la fantasía. Esta, sin duda, proporciona a su pensamiento respuestas y suple parte de la información. Pero puede introducir algunas distorsiones e interpretaciones irreales, aunque válidas para el momento que está viviendo el niño.

Muchos de los cuentos arrancan de una situación realista, y en alguna medida ofrecen ribetes problemáticos, aunque sólo sea por la presencia de la necesaria intriga que suscita la curiosidad para proseguir el desarrollo del relato. El niño, naturalmente, se planteará dudas y preguntas. Su racionalidad resulta insuficiente para proporcionarle las respuestas lógicas y éstas llegarán de la mano de la imaginación. No obstante avanza por un camino que lo conduce a una mayor objetividad, y éste es el sentido de transición que adopta su creciente adecuación al niño.

En el proceso de su desarrollo psíquico avanza hacia la capacidad de razonamiento. Este brota de forma bastante explícita en la adolescencia. Pero la adolescencia no es sólo el período de la iniciación en

la crítica, sino que va acompañada también de inseguridad, de ansiedad y hasta de temores y odios.

Evidentemente nos encontramos en el tramo final de la infancia, y la iniciada ampliación de los temas no hace más que incidir en el estadio del descubrimiento anterior. La profundización en ellos ha de ser mayor. Pero su marco de referencias sigue siendo el del período precedente, es decir, él mismo. Aunque, eso sí, con mayor capacidad crítica y autocrítica que aceleran su maduración. ¿Etapa diferente? ¿Literatura distinta? Más bien hay que insistir en el carácter de transición que se acopla progresivamente al desarrollo del niño, patente en su pensamiento. Naturalmente la transición se pliega ante nuevas exigencias. De ahí que con frecuencia nos encontremos con muestras de literatura difíciles de clasificar.

Avanzar en el crecimiento y maduración del adolescente supone entrar en otro período no menos impreciso que el juvenil.

Aquí los temas se enfocan con perspectiva distinta. La relación de los temas con el niño, anterior, cambia de sentido ahora. El lector es quien adelanta hacia ellos y camina hacia su asimilación y conquista. No se trata de ver en qué sentido los asuntos literarios y su tratamiento puedan responder a las necesidades del lector, sino de enfrentar a éste con ellos y ver cómo responde a las exigencias que le demandan en cada caso. No se trata, por ejemplo, de ver cómo el amor o el desamor de los padres responden a la situación del niño, sino de estudiar cómo el joven ha de responder ante una situación de amor o desamor.

El descubrimiento de la realidad externa a él implica el conocimiento de las vías para influir en ella y transformarla, si es preciso. Pero si tenemos en cuenta que las etapas de la evolución son sucesivas y operan sobre el mismo sujeto, llegaremos a la conclusión de que la transición se opera en literatura paralelamente a como obra en el lector: niño, adolescente, joven.

Llegados a este punto, se suscita una duda: ¿cómo casar la evolución del niño —egocentrismo, primero; sociocentrismo, después— con esta transición de la literatura que parece más lenta o menos definida?

La respuesta es clara. A la etapa egocéntrica corresponde la literatura infantil, autoincidente. Pero todos sabemos que el período sociocéntrico no borra completamente las actitudes egocéntricas, sino que éstas, regularmente, permanecen con fuerza incluso hasta los catorce años, y así lo reconocen, entre otros, PIAGET y Bruno BETTELHEIM. Lo cual justifica que la literatura siga siendo autoincidente. Y también sucede que, una vez asomado a la ventana de la adolescencia, el niño experimenta, en una primera fase, un repliegue hacia la situación anterior. Después, la verdadera apertura y el compromiso con el mundo exterior llegarán cuando el joven se lance de lleno hacia el mundo real, que es el del adulto. Aquí se sitúan las dificultades para una literatura específicamente juvenil.

2. – El sentido de la transición

Es importante fijar el sentido de la transición. Los temas admiten diversas orientaciones. Orientación y tratamiento no tienen por qué coincidir, aunque guarden entre sí estrecha relación. Lo práctico para establecer estas ideas es observar ambos extremos plasmados en temas concretos que permitan el análisis comprobable y cotejable por períodos.

Partiendo del fenómeno del *descubrimiento* parece lógico que *la familia*, *la propia personalidad* y *el sexo* deban considerarse índices suficientemente explícitos de la transición. A ellos habrá que añadir, a veces, *la religión*. Eso sí, advirtiendo de antemano que el orden de enumeración de los temas no supone orden riguroso de aparición. Su ordenación obedece a motivos puramente metodológicos.

Al llegar a la adolescencia la familia ya no se ofrece como un reducto donde el muchacho es acogido con cariño, ni es el puerto seguro que se teme perder cuando se es niño. Los miedos y las angustias que el niño padece ante la posibilidad de verse apartado de la familia o privado de ella, o ante la sospecha de no ser bastante querido, ahora cambian de signo. Ahora se levanta la crítica contra la propia familia e incluso contra los propios padres, que ya no son plena garantía, sino que se transforman para él en motivo de inquietud. El adolescente se siente incomprendido, experimenta conatos de rebeldía y no sabe en ningún caso ni cómo le sucede esto ni por qué. Puede incluso llegar a avergonzarse de sus propios padres.

Del egoísmo inconsciente de la etapa anterior pasa al deseo de afirmar su propia personalidad, aunque no de forma menos egoísta. Tampoco los amigos le convencen ni le satisfacen. Acepta su compañía con resignación, pero no con agrado. Ya no piensa en referirlo todo a sí mismo, como en el período anterior, pero cree descubrir que los otros son la causa de sus dificultades y de su desazón. Ni siquiera se plantea que algo de lo desagradable que le sucede pueda tener su causa y razón de ser en él mismo. Es la otra cara del egoísmo.

Del sexo entendido como simple referencia de diferenciación, pasa al descubrimiento del sexo como una realidad determinante en y de la vida. En el período anterior ser niño o niña no era más que la aceptación de una realidad incuestionada. Ahora esta diferencia comporta introducirse y aceptar una problemática diferente. El sexo de por sí se transforma en problema. Problema que desde ahora se intuye presente en la vida de otras personas también, incluso de los propios padres, anteriormente intocables en este terreno.

En cuanto a la religión hay que recordar que su significado para la persona está en relación con el ambiente en que vive y con la educación recibida. Los resultados de estas circunstancias son variados, y tanto cabe esperar su aceptación como su rechazo. Con frecuencia la religión aparece como incompatible con la vida y con la propia intimidad y puede ser fuente de contradicciones y hasta de sufrimientos psíquicos.

Superada la adolescencia, el paso al período juvenil presenta nuevos condicionamientos. La literatura y el cine continúan siendo para el muchacho medios para ensanchar y multiplicar su marco de referencias ya que no su experiencia personal. Esta crece y crecerá aparte de la literatura. La literatura servirá, en cambio, de instrumento de reflexión sobre la experiencia y sobre la realidad. El libro se ofrece incluso como solución cómoda y eficaz para entrar en contacto —mental, naturalmente— con realidades dolientes o escabrosas.

Aunque no siente la necesidad del final formalmente feliz, necesita, como todo ser humano, la luz de la esperanza. Pero ahora ya no exige que cuanto aparezca en la literatura haga referencia a sí mismo. Más bien es él mismo quien ha de ponerse en relación con las cosas. Su apertura al mundo está en trance de convertirse en total. Lo que se le reclama ante hechos y conductas es juicio, formación de su conciencia y toma de posición.

De esta forma la literatura juvenil cambia cualitativamente el enfoque de los temas y sobre todo del tratamiento. Centrar la literatura juvenil en los propios problemas del joven sería limitación inadmisible y poner freno al desarrollo de su verdadera personalidad. Los problemas juveniles tienen cabida en ella, pero ésta en modo alguno ha de ceñirse a ellos. Tiene especial obligación de relacionar la presencia del joven en el mundo con el propio mundo.

Por otra parte, la actitud del joven hacia la lectura cambia de signo. Ahora la literatura que le interesa principalmente es la de adultos. Esto lo lleva consigo la propia dinámica de la educación. La educación secundaria no es autoincidente, sino propedéutica para un período de amplitud total como es el universitario. Por otra parte, la entrada en el mundo del trabajo supone el enfrentarse con la realidad escueta y sin paliativos.

Dado que cada día es mayor el número de muchachos que retrasan su ingreso en el mundo del trabajo, se crea una situación en la que grupos significativos de jóvenes, sin estímulo de estudios superiores, toman conciencia de grupo, y si la literatura y el cine se vuelven autoincidentes, aunque con mayor atención al grupo que al individuo, se entra en un período de regresión en el conjunto de la evolución. A este propósito podrían recordarse los casos de *Love Story* y de *Grease*, tan celebrados en la literatura como en el cine(12).

El despego de la propia familia, en el mejor de los casos, es el inicio del proyecto de formación de la propia, aunque en ocasiones supone simplemente ansia de libertad para organizar su vida. A menudo esta independencia se hace compatible con la permanencia física en el hogar paterno.

La estima de la propia personalidad, halagada por modas consumistas, crece y se afianza, aunque a menudo adopte formas en las que el inconformismo se mezcla con la exigencia de atenciones, a las que se cree tener derecho.

---

(12) De Eric SEGAL y de Bronte WOODARK, respectivamente.

Y el complejo mundo sentimental con frecuencia está condicionado por el impulso del sexo.

La postura adoptada ante la religión puede oscilar entre tomarla como principio conformador de la propia vida o como moda que rinde tributo a un líder, Jesucristo, que garantiza libertad y amor de forma ideal. Es corriente también la indiferencia más que el rechazo explícito.

Desligar la religión de la moral y de las consecuencias prácticas de su aceptación es una prueba de madurez que aleja a la fe de la dimensión positivista(13).

Todo esto apunta a las grandes dificultades que surgen a la hora de definir cómo ha de ser la literatura juvenil actual.

La literatura infantil del pasado sigue siendo válida cuando se trata de un pasado remoto, como es el de los cuentos de hadas y de tradición oral. Hace así honor a su calidad de *literatura ganada*. La *literatura creada* para niños, situada en el pasado, en cambio, presenta mayores dificultades de lectura. *Pinocho, Peter Pan, Alicia en el país de las maravillas* tienen mejor acogida en el cine o en la televisión que cuando se ofrecen como lectura. Se plantea aquí una cuestión de adecuación lingüística que exige adaptación, y ésta, natural en el cine, resulta inaceptable en la literatura. Nada sorprendente que algunos de estos libros aparezcan en colecciones generales destinadas más al estudio por parte de los adultos –de ahí su gran presencia en las bibliotecas– que a la lectura de niños y adolescentes. Obras de Mark TWAIN, de Daniel DEFOE, de Alexandr PUSHKIN, se reeditan en colecciones juveniles, pero tienen pocos lectores espontáneos.

3.–El ejemplo de la novela familiar

En las novelas para niños, de ambiente familiar, existe la posibilidad de utilizar una fórmula que permita poner de relieve los tres puntos que venimos destacando: la familia, la propia personalidad y el sexo. En ocasiones, también la religión. Para el lector una de las ventajas es la de identificarse con personajes que están en distinto estadio de evolución, comparar modelos de conducta y reacciones diferentes. Para unos será un anticipo; para otros, una retrospección.

El análisis de algunas obras ilustrará con ejemplos concretos, y a la vez ayudará a clasificar las mismas obras.

En todas ellas coexisten dos planos diferentes: el de los padres, que representa a los adultos, y el de los niños, entre los cuales suele haber diferencias de edad.

En *Javi, sus amigos y sus cacharros*(14), estos dos niveles están muy claros. A los padres podemos añadir los profesores, la tía y un conserje del centro educativo. En el otro, está Javi con sus amigos, entre los seis y los siete años, en representación de los pequeños, mien-

(13) LAGARDE, C. y J.: *Enseñar a decir Dios.*–Herder. Barcelona, 1981, p. 16.
(14) Edelvives. Zaragoza, 1989.

tras que su hermano Fredi se sitúa entre los diez u once años. La editorial dedica el libro a lectores de ocho años en adelante.

Javi es el segundogénito que está emparedado entre la importancia y el prestigio de su hermano mayor y la amenaza y el mimo del tercero al que se espera vivamente. ¡Y encima lo llaman pequeñajo! Es evidente que Javi, más que encontrarse en tierra de nadie, se halla en tierra movediza e insegura, donde las alabanzas tienen siempre un pero y una referencia al primogénito y hasta un límite impuesto por la reserva establecida para el pequeño que se espera. Javi no es un príncipe a punto de destronar. Su forma de pensar, de hacer y de vivir son singulares, pero a la vez inestables y sin rumbo propio. El modelo lo tiene trazado ya, aunque no le guste y aunque a los ojos de los demás no vaya a alcanzarlo de manera plena ni original.

Frente a la pesadilla y al recelo, Javi quiere ser él mismo y no el hermano menor de Fredi, aunque esté rodeado de amigos que los conocen a los dos y comparten sus «cacharros». Entre los amigos de Javi, variados y distintos, como siempre, hay un Gafitas dispuesto a proporcionarle las explicaciones que los adultos no ignoran, pero que tampoco le brindan. Y también hay una Titina, admiradora y confidente.

Javi mezcla ilusiones con realidades. Sus «cacharros» son un exponente de ello. Javi es pequeño y lo acepta con resignación mientras crece. Pero no aguanta que lo llamen «pequeñajo». Los mayores lo ven crecer con ilusión, sobre todo la mamá, que lo defiende de las bromas ¿pesadas? de su hermano; el papá pone en él confianza distante; la tía Pili lo mima con regalos; y el maestro, Don Gregorio, le habla más que le explica, vive y convive con él y con sus demás compañeros. Pero Javi se ve atormentado por la duda, porque nadie le explica claramente por qué su madre está delicada. Al final es su propia madre la que le comunica que está embarazada. Y el «pequeñajo» deja de serlo, y experimenta la satisfacción de creer que «sabe» de la vida tanto como los mayores.

No hace falta destacar mucho que si a la literatura infantil se le exige que responda a las necesidades íntimas del niño, esta novela lo intenta, centrada como está, desde el título, en Javi, sus angustias y sus deseos. La figura de Fredi sirve de contrapunto con la ingenua superioridad de quien ha superado ya el mismo trance. La familia presta a Javi el marco acogedor en el que se forja su personalidad; y el sexo aparece con toda la limpieza del gran secreto de la vida que es y que justifica la gran ilusión de esperar una hermanita, que, desde que lo sabe, no se vislumbra como posible rival.

Con las lógicas diferencias, parecido juicio y semejante calificación cabe atribuirle a *Veva*, de Carmen KURTZ,(15). Entre las salvedades, la más decisiva es que Veva, hipocorístico de una niña llamada Genoveva, no necesita saber, sabe ya; y sólo en parte descubre el mundo de los adultos, parapetada tras su precocidad que éstos ignoran. En

(15) Noguer. Barcelona. 1980.

cambio los mayores van descubriendo con pasmo su mundo y su secreto. En consecuencia Veva ejerce una crítica precoz que le da su superioridad.

Aunque la historia de Veva, en el discurso, es la crónica de un anticipo, para el lector es un saludable ejercicio de retrospección. Es jugar a las conjeturas, a adivinar y soñar qué habría pasado con cada uno, si hubiera tenido el sensacional privilegio de Veva.

Anastasia tiene problemas, de Lois LOWRY,(16), es el título, libremente traducido, de la novela americana *Anastasia, ask your analist.* El doble plano adultos-niños se presenta de forma similar a los anteriores. Entre los primeros, el padre, profesor y poeta, y la madre, pintora dedicada preferentemente a sus labores. Entre los segundos, Anastasia, de trece años, caso extraordinario de precocidad. La editorial dedica el libro a lectores a partir de los once años.

Anastasia se empeña en criar unos *hamsters* en casa, lo que pone sordina a las relaciones con su madre. El objetivo de la discutida decisión de Anastasia es doble: por una parte, seguir el proceso de reproducción de dichos animalitos y así preparar un trabajo original para el colegio; por otra, iniciar sexualmente a Sam, que, a sus tres años, no sólo da volteretas y hace travesuras, sino que también aprende, él solito, a leer y escribir a máquina. Anastasia está convencida de que su hermanito tiene mucho interés por el sexo y que lo entenderá mejor cuando vea que los *hamsters* tienen bebés. De igual modo que cree que su madre, y se lo dice a ella, comete tantas rarezas porque ha entrado en la menopausia. Anastasia llega a avergonzarse de sus padres ante sus amigas, porque su madre le hace jerseyes en sus ratos libres y porque su padre guarda los manuscritos de sus poemas en la nevera para salvarlos de posibles incendios. También cree que las madres cambian y se vuelven repelentes cuando sus hijos cumplen trece años. Su madre defiende justamente lo contrario, que los que cambian son los hijos al cumplir los trece años, y por eso sus madres les parecen raras.

Lógicamente Anastasia también encuentra estúpidas a sus amigas, sobre todo a una que está constantemente pendiente de los chicos, lo que supone, según ella, estar en la segunda fase —de la adolescencia— cuando ella y otras están todavía en la primera.

El intento de llevar a cabo la experiencia de los *hamsters* no es la única que quiere llevar adelante. También piensa consultar a un psiquiatra, al que, al final, sustituye por Freud —entiéndase su busto—, que se convierte así en su confidente y consejero. Reconoce que sus padres y también sus amigas tienen necesidad del psiquiatra.

Anastasia está abrumada por todas estas dificultades. Mientras que Sam tiene una gran pena: en el parvulario, Nicky no le deja jugar con los bloques de letras y algunas veces hasta le pega.

Anastasia no quiere romper con su familia. Ante los quebraderos de cabeza que les plantea la relación de Sam con Nicky, ella busca

(16) Espasa-Calpe. Madrid, 1989.

solución y traza su plan de acción que comunica a sus padres. El remedio resulta más complicado que la dificultad.

Al final, Anastasia, fracasado el experimento de los *hamsters*, acepta la sugerencia que su madre le ofreció para un trabajo menos espectacular. Antes lo había rechazado tenazmente por miedo al ridículo. Pero ahora ya no le preocupa que sus compañeras puedan reírse de su trabajo, porque, aunque se rían, cree que ha alcanzado madurez suficiente para que no le importe. ¡Todo sucedía porque había cumplido trece años!

En esta novela, sin duda, se ha dado un tirón hacia arriba. Familia, personalidad y sexo se presentan con mayor complejidad que en *Javi, sus amigos y sus cacharros*. Pero en la conclusión de creerse que han superado una etapa de su desarrollo coinciden ambos protagonistas, Javi y Anastasia. Esta habla con sus padres de sexo, pero no llega a interesarse por el asunto más allá de las opiniones generales que no le preocupan de verdad.

La crítica es más acerada, y lo sería más todavía, sin el contrapunto de la conducta de Sam y sin el tratamiento de humor que lleva aparejado. De pronto parece que se va a penetrar en el mundo juvenil. Pero, no. Anastasia madura, ciertamente; se asoma ligeramente al estadio siguiente, pero a la postre hace marcha atrás y se queda nuevamente donde estaba. Algo ha cambiado, eso sí; pero sigue donde estaba, aunque no sabemos por cuánto tiempo.

María GRIPE en *Elvis Karlsson*,(17), tiene un planteamiento completamente distinto: Elvis es un niño de seis años no querido por su madre. Tampoco el padre demuestra mucho entusiasmo por el niño, sobre todo porque no ve en él posibilidades para ser deportista. Pero quien manifiesta ostensible y permanente desamor por el niño es la madre. Se lo echa en cara, se lo cuenta a sus amigas por teléfono, le recuerda constantemente que es desagradecido, que se porta mal y que es un castigo para ella, porque «naciste por mis pecados». Lamenta que no naciera niña, ya que «las niñas son más tranquilas y se les pueden hacer vestidos, pero a los niños no vale la pena hacerles nada». Y, como le hizo tanto daño cuando lo tuvo, por eso decidió no tener más hijos.

Ante este panorama, Elvis se da cuenta de que en verdad es un castigo para su madre, ya que él no se parece en nada al ídolo que ella admira, el cantante Elvis, por el que le dio el nombre. Elvis llega a preguntarle que si él es un castigo, quién «lo idearía» a él. «Algunas veces mamá le dice que fue ella misma, y que no sabía lo que se hacía; otras veces le dice que fue papá». Y una vez le dijo «que había sido Dios» el que se lo había enviado. Lo cual hizo que Elvis pensara que era un castigo terrible, como la guerra y los accidentes, que también son castigos de Dios, según se dice. Y todos los castigos de Dios son terribles.

---

(17) Planeta. Barcelona, 1983.

La imaginación de Elvis lo empuja a crearse un mundo aparte en el que sobrevivir: plantar flores, soñar en ir por las calles. Aparte este micromundo, sólo encuentra una realidad agradable y consoladora: el abuelo. Pero lo ve poco. La abuela lo identifica con su hijo Juan, muerto joven. Por eso Elvis es el heredero de los vestidos de Juan, de sus juguetes y hasta de las fiestas y conmemoraciones de un Juan que él no conoció y con el que no puede identificarse.

Nada extraño que para Elvis las fiestas de cumpleaños y de Navidad resulten «desagradables». Sobre todo porque van precedidas de muchos días de amenazas para advertirle que si no es bueno, no recibirá regalos. Luego, cuando llega el día, le da muchos más regalos que sus amigas a sus hijos. Por eso ella se pavonea de haberle obsequiado tanto, pese a lo cual él sigue oyendo que es un desagradecido.

Es lógico que ante una familia de este talante Elvis acuse personalidad introvertida, que con facilidad tenga pensamientos manifiestamente precoces y que busque la evasión en su fantasía y en sus secretos.

Cabe pensar que María GRIPE ha pretendido dibujar el cuadro desolador de un niño no querido. Para lo cual nos ha ofrecido el análisis de una maternidad inmadura no aceptada con amor. Por eso esta creación no puede catalogarse como literatura infantil, pese a su protagonista de seis años. Tampoco parece apropiado pensar que se dirige a los adolescentes, sino a lectores de un período posterior, especialmente a los padres. Si admitimos que al joven le atrae penetrar en el mundo de los adultos, podemos juzgar que, en este sentido, sea literatura juvenil, como una muestra amarga de lo que no debe hacerse con un niño y como estímulo para salir de situaciones de pesimismo y de crueldad que el niño no tiene por qué conocer, ante las que el joven ha de concebir el propósito de evitarlas en su futuro.

En lo tocante al sexo, el libro arranca con una insinuación algo vaga, pero que deja entrever que los padres buscan sus «desahogos» los sábados por la noche «porque durante la semana no tienen más que trabajo y problemas». Los niños, en cambio, «tienen todo el tiempo libre y no necesitan desahogarse». Por eso el domingo los padres se levantan tarde, mientras el hijo, despierto y ocioso, permanece en cama.

La referencia a la religión es pobre y sombría, fatalista y cargada de pesimismo. Por eso resulta incapaz para proporcionar consuelo y esperanza. Por lo demás, aunque el desarrollo de la novela siga estructura lineal, el frecuente recuerdo de situaciones anteriores, sin llegar al salto atrás, pide un determinado grado de madurez en el lector.

El fantasma de la guarda, de Christine NÖSTLINGER,(18), es, sin duda, una novelita de aventuras sin grandes alientos. En ella se mezclan los elementos realistas con los fantásticos, y la editorial la destina a lectores de diez años y más.

---

(18) Espasa-Calpe. Madrid. 1984. En alemán: *Rosa Rield Schutgespenst*. Viena, 1979.

En la obra el ambiente familiar tiene poca importancia para el desarrollo de Nasti, la niña amiga del fantasma y protegida por él. La acogida de la familia es tal que no sólo aceptan la presencia del fantasma en su casa, sino también su amistad. Y dedican sus esfuerzos a rescatarlo cuando lo creen perdido y en peligro, en un verdadero juego de niños.

La personalidad de Nasti se ve más que enriquecida, empujada hacia el desarrollo, pues en contacto con el fantasma, supera sus miedos y vence su egocentrismo.

El hecho de que el fantasma se comporte como ángel de la guarda en modo alguno empaña esta creencia religiosa, ni tampoco se presenta como un sucedáneo laico de la misma. Hay una actuación paralela que incluso se esboza como ayuda para aceptar lo sobrenatural cuando el padre, no creyente, reconoce que el fantasma ha cambiado toda su concepción del mundo.

La comparación de varias de estas novelas que hemos calificado como familiares nos llevaría a conclusiones de diversa índole. Entre ellas, el papel preponderante de la madre —en *Veva*, de la abuela— en el desarrollo del niño. La figura del padre, sin embargo, queda en segundo plano. Por otra parte, el entorno familiar es ámbito natural de abundante experiencia y de descubrimientos decisivos.

Planteamiento distinto tiene la novela de ambiente familiar *Las dos Carlotas*, de Erich KAESTNER,(19). Aquí sobre el análisis del ambiente familiar prevalece la peripecia convencional al servicio de la intención moral. El hecho es que dos niñas gemelas viven separadas como consecuencia de la ruptura matrimonial de sus padres. Su coincidencia en una colonia de verano permite que se reconozcan y les brinda la oportunidad de intercambiarse, y, al final, conseguir que sus padres vuelvan a juntarse y a reconstruir la familia.

Cuestión permanente

En el fondo de todo intento clasificador de la literatura se agazapa una cuestión que ha preocupado más al pedagogo que al escritor: la comprensión de los textos. En ambientes pedagógicos se ha ligado la comprensión de los textos al desarrollo del lenguaje, planteamiento difícil de calibrar. En consecuencia se ha pensado incluso en vocabularios básicos que respondan a cada período del desarrollo, lo cual implica una serie de trabas que va más allá de la reseñada adecuación. Pero las tentativas de adaptación aludidas buscan la comprensión del texto no sólo a través de los elementos lingüísticos, sino del conjunto de la obra.

Así se invierten los términos: ya no es el conocimiento de la lengua el instrumento para comprender la obra, sino que ésta ensancha, afianza y matiza el conocimiento de la lengua. El camino es de ida y

(19) Juventud. Barcelona, 1972.

vuelta y se establece un proceso de retroalimentación doblemente enriquecedor.

Se anula así cualquier atisbo de justificación a la terrible reprimenda que lanza estentóreamente Rafael SÁNCHEZ FERLOSIO contra todo intento de adaptación(20). Clama este autor contra los lenguajes adaptados. Denuncia que cualquier adaptación nace del menosprecio de la inteligencia del destinatario de tal adaptación. Compara la situación de los niños, a los que no se cree capacitados para entender el lenguaje de los adultos, con el de los pueblos colonizados, a los que nunca se juzga asaz preparados para su autodeterminación. En el fondo, para él, todo lenguaje adaptado es un lenguaje falso(21).

Estas reconvenciones pueden tener su punto de razón cuando se trata de obras de adultos de las que se hacen versiones para los niños. En estos casos no sólo es el lenguaje lo que no interesa, sino la obra en sí, de la que la versión infantil quiere ser un anticipo para el niño. Está claro que el lenguaje adecuado para la *literatura creada* para el niño no entra en este juego en el momento actual. No obstante, lo que sí subsiste en algunos ambientes es el hábito de ofrecerle al niño selecciones de autores, particularmente poetas, cuya producción originaria se destina a los adultos. Estas selecciones para niños hay que verlas más como una prolongación de la labor de los antólogos que como un caso de *literatura ganada*. Si algo hay que discutir aquí no es la adaptación, que no existe, sino la selección, que puede ser adecuada o no.

Pero la creación de un lenguaje específicamente orientado a los niños y a los adolescentes debe mirarse más bien como un logro debido a la especialización. Siempre naturalmente que se trate de un lenguaje estimulante y enriquecedor, que supone un paso adelante en el desarrollo lingüístico del niño y no un estancamiento con la excusa de facilitarle la comprensión. Naturalmente se plantea aquí una cuestión de estilo(22).

La literatura es más que lengua. Se sirve de ella y la sirve, la revisa y recrea a menudo, en un proceso de actualización permanente. Pero además es comunicación, pensamiento, sentimiento, emoción, juego y arte.

Y, dada la característica globalizadora de géneros y manifestaciones, que pone al alcance del niño, tiene que aprovecharse toda la gama de implicaciones vitales, espontáneas y simultáneas que proporciona. Actividades como la canción, la danza, la dramatización y el juego de raíz literaria, como hemos dicho repetidamente, no sólo deben inspirar consideraciones de tipo pedagógico, sino también literario.

Si hemos de creer a André MAREUIL, «entre los diversos medios de difusión del arte, hay pocos que proporcionen una revelación esté-

(20) Prólogo edición *Pinocho*. – Alianza. Madrid, 1972.
(21) Ver CERVERA, J.: *La literatura infantil*..., pp. 74-76.
(22) Ver capítulo 2.

tica tan directa que permita a las palabras penetrar en nuestra carne» como el teatro(23).

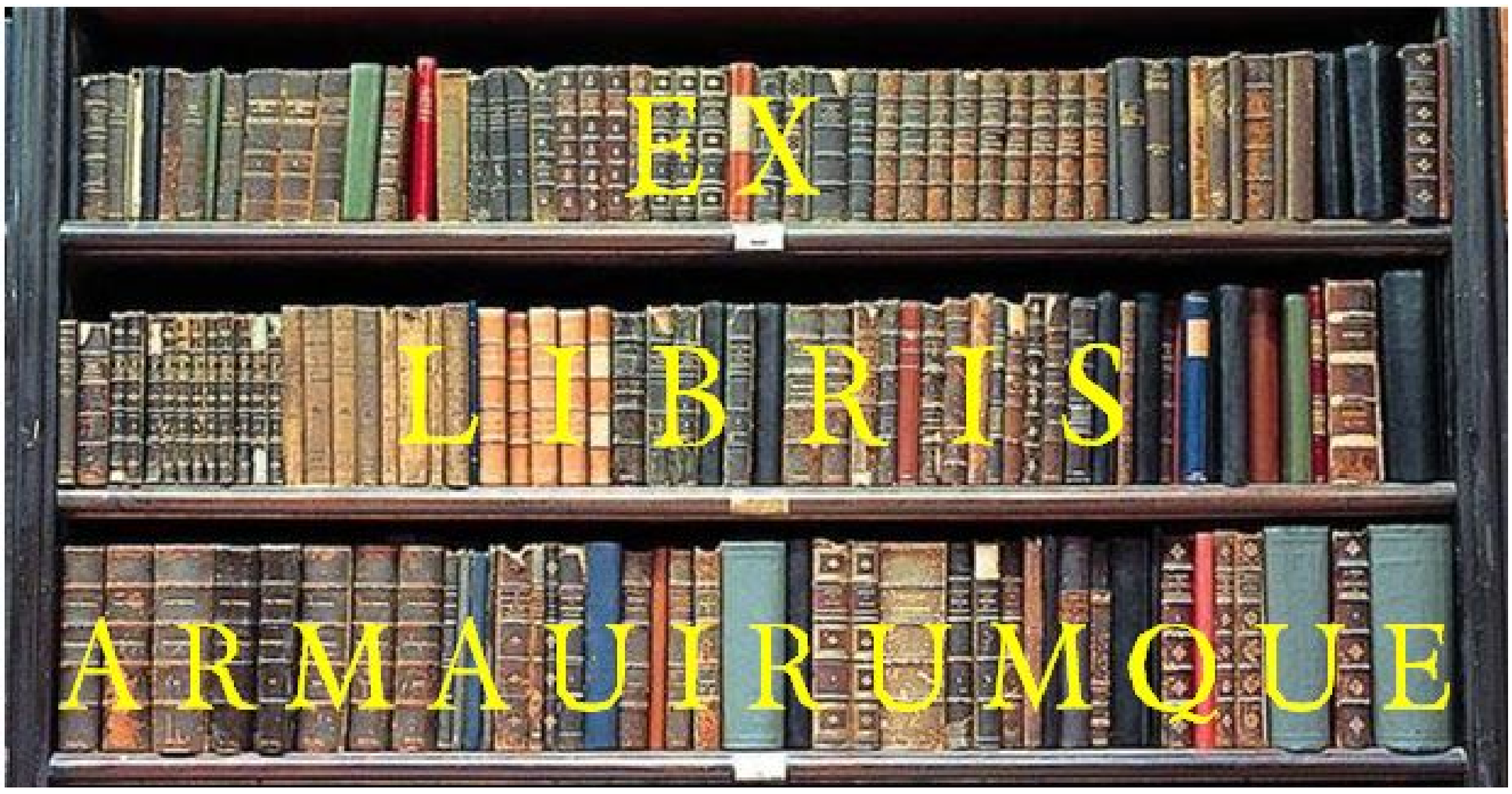
Dramatización y teatro se convierten en dos piezas clave de la adecuación por el esfuerzo que entrañan de penetración en la palabra y en la acción, ya que remiten a vivencias.

R. L. TAMÉS alude al testimonio de un profesor británico de lengua: «El juego teatral ocupa ya un lugar importante en la educación inglesa, como nunca tuvo antes, por medio de la improvisación, del mimo y la danza, de la interpretación libre y espontánea». Y remacha TAMÉS parafraseando: «Una buena enseñanza de teatro y una buena enseñanza de lengua tienen los mismos fines, desarrollar las facultades creadoras de los niños para que puedan adueñarse de la realidad de las palabras, las conductas, las emociones. Desarrollan la sensibilidad y la capacidad de comunicación. En una tarea bien hecha estos fines no se pueden separar»(24).

La cuestión permanente que se nos plantea nos obliga a pensar que en los contactos del niño con la literatura no cabe limitarse a la narrativa. Los otros géneros suponen aportaciones innegables e insustituibles.

---

(23) MAREUIL, A.: *Ob. cit.*, p. 135.
(24) TAMÉS, R. L.: *Ob. cit.*, p. 171.



XI

LA PROPUESTA DE MODELOS

Concepto y límites

Los modelos educativos no tienen como origen único la literatura, y mucho menos la literatura infantil. La propuesta de modelos desborda a la literatura, como desborda a los programas educativos. La vida en general y los medios de comunicación, especialmente la televisión, por su amplitud y machaconería, nos ponen constantemente en contacto con conductas, formas de pensar y de hacer que, de algún modo, influyen y, consciente o inconscientemente, se convierten en modelos. Estos, a menudo, se presentan de forma irrelevante, como en la publicidad, la moda, o la ambientación, pero su insistencia y reiteración, muchas veces resultan determinantes.

La literatura infantil y juvenil ofrece, sin duda, modelos, con distinta fuerza y variedad. Cualquier aproximación pedagógica a ella plantea la exigencia de su valoración a la luz de los modelos literarios.

El término *modelo* demanda algunas precisiones, sobre todo por el uso frecuente que en psicopedagogía se hace de la voz inglesa *pattern*, traducida a veces indistintamente por *modelo* y por *patrón.*

Pero *modelo* y *patrón*, en español, sólo parcialmente son términos coincidentes. El *modelo* se ofrece como figura paradigmática, es decir, como ejemplar que por su perfección se debe seguir o imitar. Mientras que *patrón* es el dechado que sirve de muestra para sacar otra igual.

La materialidad que evoca la palabra *patrón* no implica necesariamente la ejemplaridad atribuida al *modelo*. El lenguaje corriente puede ilustrarnos con aquello de «cortado por el mismo patrón», aserto que no podemos proclamar del modelo. El *patrón* nos recuerda una pieza de papel o de otra materia cuyo valor estriba en su forma, que ha de transmitir al otro objeto –vestido, adorno...–, que es el verdaderamente importante. Mientras que el *modelo encierra en sí mismo la importancia, el valor auténtico cuyas imitaciones nunca llegarán a alcanzar plenamente. El modelo tiene pregnancia.*

De ahí que patrón explique la estructura o forma de otras realidades superiores a él, mientras que el modelo ofrece pautas con connotaciones normativas que reclaman la imitación como vía para aproximarse a su perfección(1).

(1) BANDURA, A. y WALTERS, R.: *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.* – Alianza-Universidad. Madrid, 1977.

No en vano en psicopedagogía se ha tomado como *modelo* al objeto animado, animal, persona o grupo que estimula la imitación. Es la conducta humana aprendida y es importante destacar que del *modelo* no se imita sólo lo que se desea, sino que en el afán de coincidencia el imitador llega incluso a copiar lo accidental o no previsto. A menudo, incluso, lo secundario y hasta lo defectuoso.

El héroe —santo, político, maestro—, sobre todo en los principios del proceso imitador, llega a ser imitado con tal fervor que más que la aproximación al modelo se persigue la réplica.

No obstante, la multiplicidad de modelos que, consciente e inconscientemente, se ofrecen así como su versatilidad hacen pensar con MAREUIL, que haya que distinguir entre el modelo que afecta a un comportamiento aislado —peinarse, vestir o hablar como tal estrella—, muy frecuente, y el que afecta a una conducta global que consiste en adoptar la misma forma de vida que el modelo, mucho menos frecuente(2).

A veces manifestaciones que podríamos atribuir a la primera actitud deben observarse cuidadosamente, puesto que entrañan amplia participación en la segunda, como todos hemos podido comprobar en las sucesivas modas que han informado los movimientos juveniles desde hace algunos años.

En la valoración aproximada de los *modelos* que ofrece la literatura y dentro de su variedad y oposición hay que tener presente el *grupo de referencia*, término propuesto por R. K. MERTON para designar los grupos ajenos, reales o imaginarios, respecto a los cuales se orienta nuestra conducta. Este *grupo de referencia* aparece en cualquier novela para niños y muy especialmente en las que denominamos *de ambiente familiar, de pandilla* y en las de *ambiente rural*. El *grupo de referencia* presenta modelos *positivos* portadores de normas, valores y formas de vida deseables; de igual modo que aparecen modelos *negativos*, cuando las normas, valores y formas de vida no se proponen para su imitación, sino para su rechazo. El lector tiene así oportunidad de valorar los modelos y escogerlos en cada caso, en su totalidad o en los aspectos parciales que se le ofrecen contrapuestos.

La crisis de los modelos

La valoración de los modelos literarios implica el ejercicio de la crítica y, en gran medida, de ella depende.

Sin embargo el público muestra un extraño cambio en sus comportamientos frente a la crítica. Mientras la crítica de libros, la literaria por excelencia, procede de intelectuales de reconocido prestigio, y atrae a un público minoritario, cuasiespecialista, la crítica de cine o de televisión, ejercida por especialistas de menos renombre, atrae a un público más amplio. Aunque puede asegurarse, sin miedo a error,

(2) MAREUIL, A.: *Ob. cit.*, p. 104.

que más que la valoración crítica, busca la información para el consumo inmediato: premios que ha tenido la película, éxito de público, sinopsis argumental... La verdadera crítica se reserva para su opinión personal que luego circula de boca en boca entre espectadores pasados y futuros. Se crea así no sólo una forma de transmitir opiniones, sino comportamientos diferentes con valoraciones muy personales de los modelos. Como es lógico, estas valoraciones afectan más a modelos ofrecidos por la pantalla, grande o chica, que a los modelos conservados en los libros.

Por lo que respecta a la literatura infantil, cuya crítica es inexistente en la práctica en el ámbito hispánico, el hecho es todavía más acusado. Todos recordamos como prueba irrefutable de lo dicho que los éxitos de los libros para niños, en España, están marcados por las series de televisión —*Marco*, *Heidi*, *La abeja Maya*...— u otros acontecimientos extraliterarios, pero no por la influencia de la crítica.

André MAREUIL,(3), estudioso del tema, afirma que en los países occidentales el problema de los modelos literarios ha preocupado poco, excepto cuando el modelo se eleva a niveles míticos. Los modelos reales —cotidianos o heroicos— apenas atraen la atención. Por lo menos así sucede entre personas cuyo ideal se cifra en la vivencia de la libertad sin compromiso político especial. Preocupan, eso sí, los efectos derivados de los medios de comunicación, especialmente de la televisión, y hacia ellos se dirigen las críticas más encarnizadas. Pero el ciudadano, incluso el inquieto por la educación de sus hijos, se limita a actitudes puramente negativas: cambiar de canal, si puede, o cerrar el televisor, cuando no hay posibilidad de elegir.

Por otra parte, esta situación coincide con una actitud nueva en la escuela, que ha dejado de ser dirigista, en la mayor parte de los casos, con la confianza de que el niño y el joven orienten su porvenir como fruto de su autodeterminación. En estas circunstancias es difícil que surja una literatura infantil inspiradora de modelos. Actualmente se halla en situación residual la llamada literatura blanca, igual que hay que señalar la desaparición de los libros moralizantes, especialmente abundantes en otros tiempos en los ambientes católicos: Tihamer Toth, Adro Xavier, vidas de santos, biografías ejemplares... Es un hecho que no se recuerda con nostalgia, sino como comprobación de una realidad.

El enfoque de la cultura occidental cada vez se extiende más, con su ausencia de dirigismo, pluralidad de pensamiento, libertad de opciones políticas y religiosas y, en definitiva, carencia de modelos determinantes.

En los Estados Unidos, precisamente donde nació el concepto de modelo cultural de la mano de las escuelas de etnología y de antropología, Ralph LINTON estudia cómo la variedad de modelos ofrecidos por la sociedad estimula a que cada individuo construya su propia per-

(3) MAREUIL, A.: *Ob. cit.*, p. 102.

sonalidad en el marco de infinitas posibilidades de variación. Esta complejidad inicial de la situación aumenta si consideramos el peso que ejercen sobre ella los conceptos de *status* y de *rol* (G. W. ALLPORT, 1970). En consecuencia el niño, en su estado, se ve obligado a desempeñar diversos roles: hijo sumiso y complaciente, alumno y estudiante, rival celoso de su hermano mayor, protector de su hermano pequeño, actor que representa a un vaquero en el juego, futbolista en el equipo del colegio, devoto en la iglesia... En cada ocasión el niño puede someterse a exigencias de su papel, como si se tratara de una interpretación dramática, pero con la convicción de no estar fingiendo, sino de estar haciendo lo que debe, cuando lo hace con gusto.

DAHRENDORF destaca, en la teoría de los roles, las siguientes circunstancias:

1.º En principio, quien define el contenido de los roles es la sociedad, y en concreto, los grupos con los que el individuo tiene relación necesaria.

2.º Los roles se hacen obligatorios gracias a las sanciones, positivas o negativas, más o menos intensas que aplican los agentes del control social, por medios coactivos, persuasivos o de orden natural.

3.º Aunque los roles deriven de prescripciones sociales externas al individuo, acaban formando la base de su comportamiento a través de un proceso de socialización. Así se establece la conexión entre el individuo y la sociedad. Aunque, por fortuna, los roles no determinan todo el comportamiento social del individuo, cualquiera que sea su *status*(4).

Por otra parte, la familia, la sociedad, la educación ofrecen al niño modelos que responden a determinados momentos de su desarrollo, y que, sucesivamente, son sustituidos por otros. Y, tanto en el tiempo como en el espacio, las sociedades plurales y pluralistas presentan modelos contradictorios, cosa que cualquier pedagogía y literatura que actúen lealmente deben tener en cuenta.

En la Europa occidental se ha abandonado cualquier optimismo que pudiera haber sobre la influencia de los modelos en el comportamiento de los jóvenes. La sociedad europea se siente razonablemente desconcertada ante conductas juveniles que escapan no sólo a toda orientación, sino a toda previsión. Se sabe que en cada medio existen valores personales propuestos a los niños con atractivo aceptable. Pero los resultados que se observan son altamente desalentadores. Para algunos la función de la cultura no consiste, en definitiva, más que en la necesidad de asegurarle al niño que no está forzosamente condenado a las alienaciones de las relaciones sociales ordinarias y que, gracias a ella, puede romper el estrecho marco de la vida. Al glosar este pensamiento de Philippe y Suzanne MALRIEU, MAREUIL concluye que esto exige el mantenimiento de esa pluralidad de modelos presen-

(4) En «Rol social». *Diccionario de Ciencias de la Educación*. – Diagonal-Santillana. Madrid. 1983.

te en el mundo occidental, pero también la necesidad de modelos vivos con los que compararse e identificarse en ocasiones(5).

En algunos de los países del antiguo bloque socialista los modelos literarios han tenido plena vigencia hasta hace muy poco, por lo menos aparentemente, aunque con dos notas particulares, según MAREUIL:

1.º Las obras propuestas, tanto para su lectura como para su transmisión por televisión, proclamaban abiertamente su *ideología*. Lo mismo hacían quienes compartían su ideología en el mundo occidental.

2.º La pedagogía socialista mostraba preferencia por los modelos *encarnados* en personas y hechos manifiestos. Se sabía de antemano que estos modelos suscitarían adhesiones y rechazos, pero también se contaba con que el desarrollo psíquico del niño está marcado por la contradicción(6).

Nuevas orientaciones en la forma de pensar y de obrar esclarecerán, sin duda, con el paso del tiempo, lo que había de convicción y de sumisión a las consignas en estas propuestas de modelos ahora sometidas a revisión.

Cambios en los modelos

Cualquier observación en torno a la crisis de los *modelos* quedaría incompleta, si no se estudiara cómo incide sobre ellos el cambio. Cambio que, justo es advertirlo, incluso opera aunque no afecte a la literalidad de los textos literarios. Este aspecto nos parece muy importante para la literatura infantil, si consideramos que en la actualidad siguen vigentes muchos *cuentos* de otras épocas, como son los cuentos tradicionales.

Por ello será conveniente estudiar los cambios experimentados por la literatura infantil a lo largo del tiempo a partir de cuatro circunstancias fundamentales:

1.º La transmisión.
2.º La cantidad.
3.º La cualidad.
4.º Las actitudes.

Cambios en la transmisión

Si defendemos que los modelos ofrecidos por la literatura infantil experimentan cambios a causa de la transmisión, habrá que ver las variables que intervienen en la configuración del hecho transmisor en este caso concreto. Estas variables las podemos reducir esquemáticamente a tres: *el medio transmisor*, *la situación del receptor*, *el lugar de la recepción*.

(5) MAREUIL, A.: *Ob. cit.*, p. 108.
(6) MAREUIL, A.: *Ob. cit.*, p. 110.

Barajando estos tres factores se obtienen distintas combinaciones, de las que apuntamos en el siguente cuadro aquellas que parecen más significativas para la literatura infantil:

	MEDIO TRANSMISOR	SITUACION DEL RECEPTOR	LUGAR DE LA RECEPCION
1.	oral	colectiva	público
2.	oral	individual	hogar
3.	escrito	individual	hogar
4.	escrito	individual	público
5.	cine	colectiva	público
6.	televisión	individual	hogar

La imprecisión y generalidad con que se plantea la existencia de estos factores y su actuación obligan a matizar los resultados de las combinaciones hasta el punto de que algunas de ellas darán lugar, a su vez, a variaciones sustanciales.

Es fácil comprender que desde la *combinación 1* se pone de relieve la ambigüedad del término *medio transmisor* que puede afectar tanto a la forma —oral, escrita, audiovisual— como al agente. Si el medio transmisor es un rapsoda, un cuentacuentos, un padre, un maestro, un actor, un compañero del niño..., todos podrán expresarse oralmente, y, sin variar los otros elementos, el resultado quedará alterado. Más, si tenemos en cuenta que el lugar de recepción *público* igual puede ser la calle, el parque, la escuela o un lugar de diversión, como la playa o el campamento juvenil.

El agente transmisor que se expresa por escrito también puede variar: escritor profesional, aficionado, dibujante de tebeos, periodista...; e incluso aquí habría que matizar el peso del canal de transmisión: libro, revista, tebeo, encarte en periódico de adultos...

Tener en cuenta el *lugar de recepción* —hogar, biblioteca, aula, centro recreativo...— no es un mero pretexto para distinguir entre hogar y lugar público, sino una forma de destacar las posibles diferencias en los resultados, a veces grandemente afectados por el proceso de *interiorización* del lector, condicionado por el entorno.

En cuanto al *cine* y la *televisión*, con la *combinación audiovisual* como medio transmisor, está claro que la apelación al agente es compleja; las diferencias entre uno y otra, a veces son imperceptibles en el estilo, pero las situaciones receptivas varían, como es sabido.

En el momento actual las modalidades 4 y 6 —biblioteca, televisión— están en alza, aunque en proporciones distintas. Factores socioculturales influyen en esta evolución. La lectura en el hogar —varia-

ción 3—, con lo que significa de convivencia con el libro, ojalá experimente un crecimiento paralelo al auge del binomio vídeo-televisión.

Sin caer en el determinismo del medio, los modos y otras circunstancias de la transmisión, es indudable que el mensaje queda matizado y modificado en cada caso. El *tratamiento* puede llegar a alterar el sentido de los textos aunque permanezcan sin variación en su discurso. Y hay que destacar, una vez más, que la recepción colectiva, en público —tal es el caso del cine o del teatro—, tiene mecanismos de exteriorización y pervivencia que no tienen las demás. Basta observar los juegos de los niños tras haber visto, juntos, por ejemplo, una película con lances de espadachines. Esta pervivencia y persistencia se ven favorecidas por muchas causas, entre ellas el comercio, como sucedió con los famosos guantes de *Mazinger Z*, por citar un ejemplo no único.

Entre los modos de transmisión ocupan un lugar especial las series de televisión, fenómeno al que no se presta la debida atención desde el punto de vista de los *modelos*. Su duración y persistencia, ayudadas por su regular y periódica aparición, constituyen un verdadero *curso paralelo*, con los atractivos de lo agradable y sin esfuerzo. El vídeo ha acabado de reforzar estos modelos aumentando la disponibilidad y la continuidad.

Cambio en la cantidad

A esta circunstancia no se le presta la debida atención. En tiempos pasados, antes del cine, de la televisión y del tebeo, en tiempos de literatura oral y de literatura escrita menos masiva, los modelos ofrecidos a los niños eran pocos, escasísimos comparados con los de ahora. Tan pocos que nuestros antepasados los aprendían de memoria, aun sin proponérselo, porque al ser pocos se recurría a ellos constantemente. Ahora no sucede así. Estamos en una sociedad de abundancia y consumo, y la actitud de usar y tirar afecta también al libro y al tebeo, pero sobre todo a la película y al vídeo con su facilidad para el alquiler a domicilio.

Por consiguiente, la cantidad de estímulos es tan fuerte y permanente, tan sobreabundante, que los niños no dan abasto a todo y no asimilan nada o casi nada. Los más se contentan con saborear más intensamente los frutos más coreados de la temporada. Pero las modas, por definición, son pasajeras. La superficialidad, el despego, el tener mucho y aprovechar poco son signos de los tiempos actuales. Cuando esta actitud llega a la enseñanza, los resultados se llaman fracaso escolar. ¿Cuántos adultos y cuántos niños actuales saben contar un cuento?

Pero cantidad no siempre es sinónimo de calidad. Y si a ello añadimos que surgen libros cuyos contenidos se parecen, obras que son continuación de otras aprovechando el éxito de la primera, series que se prolongan indefinidamente..., entonces hay que reconocer que el niño tiene mayores dificultades para acertar con lo que responde a sus necesidades y para fijarse en modelos concretos y determinados.

Por otra parte, la literatura cumple con su función innovadora y renovadora cuando anticipa modelos cuya previsión cree necesaria o cuando divulga los poco conocidos, con lo cual parece que crea nuevas necesidades en el niño. De no existir esta actitud se produciría el estancamiento y anquilosamiento. Todo lo cual contribuye a aumentar la cantidad de modelos, aunque no aparezcan suficientemente decantados. Ante la acumulación de la oferta, la mente del niño a menudo tiene que actuar como la cinta magnética que ha de borrarse para seguir grabando; o como acontece en el metro, donde la consigna «antes de entrar dejen salir» se convierte en ley.

Si conjugamos el cambio en la cantidad con el cambio en la transmisión, la parte del león se la llevan los medios audiovisuales y la transmisión oral casi desaparece, refugiada en algunas familias conscientes y en escuelas inquietas. El reino de lo prefabricado se impone aplastante. Esto también es un cambio que comporta falta de contacto humano, tan necesario para el niño, y una homogeneización rayana en la despersonalización y el estereotipo. Y al ser el número de películas superior al de libros que leen, el proceso de *interiorización*, tan fomentado por la lectura personal silenciosa, se ve privado así de un gran refuerzo.

¿Podrá la cantidad de modelos a su alcance subsanar algunos de estos riesgos? Eso habrá que juzgarlo a la vista de los resultados, y hasta el presente no conocemos estudios concretos sobre el particular. Las apreciaciones subjetivas no son suficientes.

Según datos aireados por el ICE de la Universidad de Navarra —profesor Oliveros F. Otero— el niño español pasa en las aulas 900 horas al año, y ante el televisor, 1.450. Según datos del Departamento de Comunicación Audiovisual de la Facultad de Ciencias de la Información de la propia Universidad, una encuesta realizada entre 1.028 niños de seis a doce años de distintos colegios de Madrid demuestra el alto índice de películas «sólo para adultos» que ven los niños de estas edades.

Los datos parecen ilustrativos por lo que al cambio de modelos se refiere. Si a esto añadimos que, según el profesor Oliveros F. Otero, en nuestro país sólo el 11% de los niños entre seis y trece años lee algo, el panorama es bastante sombrío(7).

Esta referencia a la cantidad de modelos aportados por los medios audiovisuales obliga a anticipar una consideración sobre su calidad. Para su realización estos medios exigen un cúmulo de recursos mucho más crecido que el libro y la revista. Esta concentración de capital permite la aportación de numerosos especialistas. Del producto artesano se pasa al producto industrial que, a su vez, reclama gran aparato publicitario y creación de modelos de aceptación masiva. Se apunta, por tanto, al espectador medio, con el fin de asegurar la rentabilidad necesaria. Está claro que se busca contentar a zonas amplias de pobla-

(7) OTERO, O. F.: *Prensa diaria.*

ción más que presentar valores urgentes o modelos más positivos, pero menos populares.

Michel SOUCHON, (1977), señala además tres grandes fenómenos derivados de la invasión de los medios audiovisuales:

a) El espacio cultural se transforma, gracias, sobre todo, a la televisión, con su intensidad de información acumulada. En una sola sesión pueden presentarse «fragmentos de información política, económica, artística, literaria, geográfica, histórica» y además mensajes publicitarios y comportamientos de presentadores, actores, etc., que se convierten ellos mismos en modelos. Por muy estructurados que estén los programas de televisión en su conjunto, ofrecen un cúmulo de información caótica y desordenada que conduce a lo que se ha llamado acertadamente «cultura de mosaico» (A. MOLES, 1967).

b) El equilibrio de facultades se modifica, como reconoce Marshall McLUHAN. Y los medios se transforman en prolongaciones de nuestros sentidos —el medio es el mensaje—, puesto que los medios no son pasivos contenedores de contenidos importantes, sino procesos activos de transformaciones sociales. Por consiguiente se establece una jerarquía nueva de facultades con «retroceso de la racionalidad y de las capacidades discursivas en beneficio de la intuición, la imaginación y la experiencia sensible». Cada vez más las ideas son sustituidas por las sensaciones.

c) Las fronteras entre lo real y lo imaginario se difuminan. El espectador acepta las imágenes como la realidad misma, cuando ciertamente no se le ofrece dicha realidad, sino una representación. Interesa subrayar este hecho por cuanto la imagen siempre entraña una manipulación de la realidad, incluso en los casos en que se quiere mantener fiel a la realidad que reproduce. Y viceversa, situaciones verdaderamente reales pueden confundirse con productos de ficción(8).

Ninguna de estas circunstancias se da en el caso del modelo ofrecido por la letra impresa del libro: el libro favorece la suma paulatina, pero no la acumulación confusa; el libro incita a la reflexión y al pensamiento más que a la sensación; y el libro ofrece una representación mucho más distante que exige también una descodificación más laboriosa, más personal y menos impuesta.

Por estas razones, las aportaciones de la literatura, reducidas en cuanto a su número, cobran importancia frente a las de los medios. Sobre todo por su contribución al desarrollo del espíritu crítico y de la valoración conjunta de los modelos. La literatura infantil cobra así nuevas dimensiones.

Cambios cualitativos

Con excesiva frecuencia cuando nos referimos a la evolución de la literatura infantil la ciframos en el paso de la sociedad rural a la socie-

(8) Ver capítulo 1, *Literatura y pensamiento religioso.*

dad urbana. Y esto es cierto, pero sólo en parte. Para valorar definitivamente este paso y no seguir pendientes de él, hay que tener en cuenta dos factores que lo acompañan: la *selección* y el *olvido*.

Está claro que de la gran masa de cuentos existentes en la Edad Media, a veces con raíces anteriores, sólo una parte se transforma en literatura infantil. El resto muere, o se refugia en las antologías, panteón de lujo para la memoria erudita, que no colectiva. Otros, ni eso; se funden en la fosa común del olvido total. Sólo los escogidos por los niños sobreviven en la *literatura ganada*.

¿Que estos cuentos ofrecen modelos del pasado? No es exacto; sus modelos proceden del pasado pero siguen vigentes. De lo contrario habrían fenecido con los que desconocemos o seguirían hibernados como los de las antologías eruditas. El hecho de que estos cuentos se revistan de formas adoptadas en una sociedad rural y estamental pretérita, y a pesar de su ropaje gusten, no es más que el reconocimiento de que están llenos de símbolos y signos con vigencia en sus significados y por ello sirven al niño de hoy.

Más que estudiarlos como modelos de un pasado que se sobrevive, deben analizarse en las causas de su vigencia. Los cambios, a su vez, quizá sean más profundos en la interpretación que se hace de sus signos y símbolos. Razones de vigencia por un lado, y cambios profundos sin renunciar a su forma, por otro, son motivos que analiza y utiliza el escritor que ahora crea para niños. Si esta *literatura creada* recurre a lo esencial, se asegura la pervivencia, casi podríamos decir la condición de eviterna.

Todo aquello que se remite sólo al momento presente, con personajes y situaciones tan concretos que responden a la coyuntura, está expuesto a ser efímero. Y esto lo saben los autores avisados.

Para Christa MEVES, «si se introduce a los niños antes de tiempo en las formas de vida del adulto moderno... fijándolos apresuradamente en cierto sentido al realismo de lo superficial, se estarán cegando de modo con frecuencia irreparable los manantiales de la fantasía, de la intuición creadora, de la creatividad, provocando un empobrecimiento del ser humano»(9).

Por consiguiente, el estudio de los modelos literarios, sujetos a cambio o no, debe cifrarse más que en la comparación entre los modelos del pasado y los actuales, en la forma de actuar en el inconsciente del niño.

La visión del *cambio cualitativo* no quedaría completa, si no se aludiera al cambio operado en el receptor, a veces por evolución personal y otras por influencia del ambiente. Por estas razones modelos aceptados y válidos durante mucho tiempo ceden su puesto a otros tenidos como *contramodelos;* de la sumisión y obediencia se ha pasado al antiautoritarismo, a veces en los mismos términos, como sucede en el conocido caso del *Struwwelpeter* y el *Antistruwwelpeter*(10); del ma-

(9) MEVES, C.: *Ob. cit.*, p. 103.
(10) CERVERA, J.: *Otra escuela.*—S. M. Madrid, 1977, pp. 171-172.

chismo ambiental se pasa a un feminismo combativo, que va más allá del antimachismo, llegando incluso al odio al hombre y al padre; de igual forma que del modelo de continencia se salta no ya al de incontinencia, sino al del erotismo.

Justo es reconocer que nos hallamos ante un cambio cualitativo de valores que comporta el de modelos literarios, cuyos efectos son difíciles de prever. Y no es aventurado pensar que, como fruto de esta situación conjunta, el libro para niños adquiera en un futuro nada lejano poderes de modelación que supongan alteraciones en el sistema educativo, con actitudes y métodos que no sabemos muy bien si se están perfilando o se están diluyendo. Pero la verdad es que no permanecen en situación inalterada.

Cambio de actitud

Los cambios más destacados afectan sin duda a la actitud con que el hombre de hoy se adhiere a sus modelos. De ser patrimonio del individuo, el modelo ideal pasa a ser patrimonio de la sociedad, hasta el punto de que hablamos de *tipo de sociedad* en la cual viven los modelos a los que nosotros nos adherimos personalmente. Si la sociedad es verdaderamente libre y democrática, queda garantizado el conjunto de condiciones en las que el individuo puede desarrollarse para conseguir sus fines personales. Cuando no es democrática, las garantías desaparecen o se ven seriamente restringidas.

En la sociedad libre y democrática la literatura no sólo puede ofrecer modelos distintos en cantidad y calidad, sino que éstos pueden discrepar del sistema y serle abiertamente hostiles. En este caso uno es libre de aceptar los modelos que quiera, si bien el ambiente y la publicidad suelen inclinar la balanza de la decisión hacia unos o hacia otros. Mientras que en las sociedades no democráticas las presiones quedan marcadas por el dirigismo. Un dirigismo, a veces sutil, que empieza por la exclusión de determinados modelos no gratos al sistema: prohibición de ciertos libros y películas, censura de los medios de comunicación que podrían airearlos, control de las cátedras de enseñanza... Y una manipulación descarada que exalta y propaga los modelos oficialmente escogidos y oficialmente propuestos.

Así como en las sociedades democráticas se impone formar el espíritu crítico del lector, para orientar su elección, en las no democráticas la elección es inútil: no puede salirse uno de la corriente, lo que no significa aceptar de grado los modelos oficiales. Discrepar y crear espíritu crítico es necesario, aunque no siempre es posible.

En estas condiciones de falta de libertad surge un tipo de literatura que se dedica a burlar la censura, a apurar los límites de lo tolerado, a proponer modelos, situaciones y personajes que buscan tan solapadamente la ruptura del orden impuesto que a menudo sólo algunos llegan a captar sus mensajes crípticos. Esto aboca al riesgo de supervalorar producciones literariamente anodinas, e incluso falsas, cuyo

único valor es servir a una causa oficialmente combatida. Su valor intrínseco es escaso, porque tienen dependencia sobre todo de la coyuntura sociopolítica. Pero puede darse la circunstancia lamentable, cuando se trata de literatura infantil, de difundir entre los niños una crítica superior a su preparación y ajena a sus intereses. Se incurre en esto, a veces, por la mayor tolerancia o la menor vigilancia de la censura sobre las publicaciones para niños.

En cualquiera de los casos ni se hace favor a los niños ni a la literatura infantil. El mejor modo de salvar airosamente situaciones constrictivas de este cariz radica en crear una literatura infantil que responda verdaderamente a las necesidades naturales de los niños y a los modelos propios.

La moda de ofrecerle al niño modelos por encima de su capacidad, normalmente no consigue acelerar su maduración. Lo que se consigue es no despertar su interés. Y esto, justo es reconocerlo, es una tendencia en la que caen a veces algunos autores contemporáneos.

La literatura infantil no ha de ser *adultocéntrica*, si se nos permite la expresión, sino paidocéntrica, aun en el caso en que sus protagonistas no sean niños. Afortunadamente esto se consigue con frecuencia en el cuento tradicional, en el que el niño puede identificarse fácilmente con algunos personajes adultos.

Sólo cuando el modelo es libre es *modelo;* cuando el modelo no es libre, se convierte en *patrón* por el que se quiere cortar a todos.

Tratamiento didáctico de los modelos

El tratamiento didáctico de los modelos implica riesgos de *manipulación* en la *selección* de los mismos, y *merma* en la capacidad de pensar por cuenta propia, a causa de la *interpretación* ajena de los textos.

¿Debe el educador, a causa de estos riesgos, renunciar a la formación literaria de sus alumnos y, por extensión, a su formación a través de la literatura? En modo alguno, y el compromiso alcanza tanto a educadores como a autores. La sólida formación psicopedagógica y el conocimiento a fondo de la literatura infantil ahuyentarán riesgos y aportarán soluciones.

Alfonso LÓPEZ QUINTÁS,(11), esboza unas pautas metodológicas para formar a los muchachos de Segunda Enseñanza mediante la lectura de obras de calidad. En una aproximación al adolescente incluso acomete el estudio de *Juan Salvador Gaviota*, de Richard BACH, con alusiones a *El pequeño príncipe*, de SAINT-EXUPÉRY. El método propuesto por LÓPEZ QUINTÁS no alcanza en su conjunto al niño de Preescolar y de Educación Primaria, pero dos de las pautas que marca a los profesores de Segunda Enseñanza parecen válidas para alumnos de niveles inferiores. Apuntan a dos objetivos concretos:

(11) LÓPEZ QUINTÁS, A.: *Análisis literarios...*, pp. 185-188.

- Educar en el *poder expresivo* del lenguaje.
- Educar en la interpretación de las *imágenes literarias*.

El descubrimiento del *poder expresivo* del lenguaje no es tarea que le incumba en exclusiva a la literatura, pero en ella encontrará su ocasión más fecunda. La *interpretación de las imágenes*, absolutamente indispensable, deberá realizarse a través de los contactos del niño con la literatura. Pero la consecución de estos objetivos sólo se podrá alcanzar por procedimientos lingüísticos, puesto que los niños entre los tres y los doce años sólo estudian lengua. El estudio de la literatura se inicia posteriormente y de forma rudimentaria. Una vez más las necesidades del niño preceden a las soluciones previstas por el currículo escolar, pues las imágenes literarias aparecen en todo tipo de lenguaje. No es justo demorar su comprensión hasta el inicio del estudio de la literatura. Pero más que acelerar su comprensión urge estimular hacia su gusto y uso, y de ellos derivará una primera fase de comprensión no técnica, sino intuitiva, como sucede con amplias zonas del lenguaje.

Si se quieren evitar los riesgos de *manipulación* y de *merma* en los citados objetivos, la solución pasa por las estrategias adecuadas por parte de autores y de educadores. Las estrategias fundamentales parecen dos: el recurso al juego y el concurso de los medios de comunicación.

El recurso al juego

El juego es la actividad más natural en el niño, si descontamos las vitales. Por eso, de los tipos de aproximación del niño a la literatura —*lúdica* e *intelectual*— apostamos por la aproximación lúdica durante los estadios *preoperacional* y de las *operaciones concretas* que, según PIAGET, abarcan respectivamente los períodos de dos a siete años y de siete a once. La aproximación intelectual lógicamente se sitúa más bien en el estadio de las *operaciones formales*, o sea, entre los once y los quince años. Si bien hay que destacar que la aproximación intelectual, cuya actividad más frecuente recurre a los análisis de textos, no parece recomendable antes de los once años, parece oportuno que la aproximación lúdica, con sus diversas actividades, siga prestando sus servicios durante la adolescencia e incluso en estadios superiores del desarrollo del joven.

«Visto con rigor, el lenguaje es el vínculo viviente de los ámbitos de realidad que el hombre va creando en su vida. Por eso da cuerpo expresivo a los símbolos y a las imágenes» (12).

Recurrir al juego en este proceso de penetración en el lenguaje y en los modelos no es más que continuar utilizando el juego, herramienta que el niño conoce bien. Para el niño que empieza a hablar, la lengua encuentra sus mayores cotas de expresividad en su contexto vital y en su contexto lúdico. Por extraño que parezca, el lenguaje del

(12) LÓPEZ QUINTÁS, A.: *Análisis literarios...*, p. 188.

aula, lamentablemente poco estudiado(13), puede resultar empobrecedor y, por supuesto, menos expresivo, para el niño escolarizado. Cierto que por el mismo hecho de la escolarización el niño se encontrará con un vocabulario y un lenguaje que responden a su nueva situación, centrada en la propia aula y en lo que en ella se desarrolla. Pero no es menos cierto que el lenguaje vivo, abundante, variado y sugestivo de su situación vital a menudo queda aparcado fuera del aula.

La literatura, bajo sus diversas formas —cuento oral, poesía, canción, dramatización, teatro— adquiere gran importancia como factor regulador del lenguaje dentro del aula en todo este período que va de los cuatro a los doce años.

Esta regulación se basa en la penetración en mundos desconocidos, en la presentación de asuntos inéditos, en la llamada a temas varios e ignorados anteriormente, y lógicamente, en la aportación de vocabulario abundante, así como de materia para la fabulación. A su vez, se potencian actividades y se motiva para juegos.

Jugar con los textos, con las palabras, significa penetrar en ellos, recrear situaciones vitales en las que de forma concreta el lenguaje luce su poder expresivo y las imágenes literarias se realizan. En particular la dramatización, al tener que traducir las palabras en acción, crea automáticamente las imágenes. Si, por ejemplo, el niño, en un sencillo ejercicio sobre los *modos de andar*, se ve invitado a representar sucesivamente estados de *cansancio*, *aburrimiento*, *sueño* o *indiferencia*, naturalmente caerá en la cuenta de que todos estos términos comparten algunos rasgos, pero cada uno, además, tiene significado propio y distinto.

Dramatizar un texto será hacerlo vivir para uno mismo. Su comprensión será más cabal y alcanzará aspectos poco relevantes para una simple lectura. Comprensión, descubrimiento de elementos latentes, formulación de realidades inmediatas ayudan a aflorar la imagen que comporta un modelo donde anteriormente tal vez sólo emergía una chanza o una sugerencia.

Parece oportuno afianzar lo dicho con un ejemplo. Se trata de esbozar una posible dramatización del conocido poema de Germán BERDIALES *Ronda del zapatero:*

Tipi-tape, tipi-tape,
tipi-tape, tipitón,
tipi-tape, zapa-zapa,
zapatero remendón.
Tipi-tape todo el día,
todo el año tipitón,
tipi-tape, macha-macha
machacando en tu rincón.
Tipi-tape en tu banqueta,

(13) STUBBS, M.: *Lenguaje y escuela.*—Cincel. Madrid, 1984, pp. 98-117.

tipi-tape, tipitón,
tipitón con tu martillo
macha-macha, machacón.
¡Ay, tus suelas, zapa-zapa,
zapatero remendón!
¡Ay, tus suelas, tipi-tape,
duran menos que el cartón!
Tipi-tape, tipi-tape,
tipi-tape, tipitón...

Que su dramatización aportará los beneficios antes señalados cifrables en la mayor penetración en el texto está claro, si se considera que el ritmo machacón y la frecuente repetición de onomatopeyas enmascaran su significado. Al dramatizarlo habrá que preguntarse cómo se realizan en él los elementos fundamentales del drama: personajes, conflicto, espacio, tiempo, argumento y tema.

Este análisis, indispensable para su dramatización, revela que hay por lo menos dos *personajes* que actúan: el que increpa al zapatero y éste, que acepta la reprimenda mientras prosigue su trabajo. El *conflicto,* entendido como la relación entre por lo menos dos personajes —aquí, los citados—, refleja la tensión entre ellos. El *espacio* debe identificarse con el taller del zapatero remendón. El *tiempo* aquí no tiene valor determinante. El *argumento* recoge el incidente que se presenta. Y el *tema* puede ser variado: la vida miserable del zapatero remendón, sus trapacerías en el trabajo para sobrevivir, el sentimiento de repulsa que siente el estafado.

Sin entrar en pormenores sobre su puesta en escena, propios de otro lugar, es evidente que, al destacar los elementos fundamentales del drama, el texto aparece en su verdadero significado, la imagen cobra realidad y la comprensión del modelo presente en el texto se ofrece con nitidez.

Cabe preguntarse en qué sentido un texto así puede considerarse infantil. Además de la aportación al *descubrimiento del entorno*, hay que destacar la presencia de elementos artísticos y lúdicos implicados en él, tan válidos para el niño como el ritmo, la musicalidad y el poder de evocación.

El concepto de *imagen literaria* es amplio y flexible. Puede abarcar desde la evocación motivada por una metáfora u otra figura, a la parábola que se debe descifrar, al personaje que actúa como símbolo, al comportamiento que se toma como modelo. En este sentido, la imagen está cerca del modelo, aunque no deben confundirse. La imagen encarna la representación del modelo que debe tomarse como realidad. La imagen pertenece al plano de la estética; el modelo, al de la ética. En *Pinocho* la imagen se pasea de la mano del muñeco de madera que cobra vida y tiene divertida peripecia; el modelo se centra en el aprendizaje doloroso de ser adulto. En *El pequeño príncipe* la imagen toma las mil formas del encuentro fortuito y encantador; pero en el análisis

de las relaciones humanas se destaca el modelo. En *El maravilloso viaje de Nils Holgersson* la imagen refleja la aventura del niño empequeñecido que recorre Suecia con una bandada de patos salvajes. El modelo entraña la transformación del niño malo que es Nils en bueno, con capacidad para aceptar a los otros y pasar del egoísmo a la generosidad.

El concurso de los medios de comunicación social

Como se ha apuntado, la abundancia de modelos ofrecidos por los medios de comunicación social y la forma de proceder de los propios medios, en especial la televisión, condicionan la acción pedagógica. Pero la educación no debe ni puede tomar postura negativa ante la televisión. Aunque cada vez está más claro que la «cultura de mosaico», que imponen los medios, necesita urgentemente de la «matriz escolar» (14).

El saber preexistente a la escolarización del niño debe tenerse en cuenta. Durante dicho período los medios le habrán aportado muchos datos y le habrán ofrecido numerosos modelos, y seguirán haciéndolo durante todo el período escolar. Cerrarse ante la televisión es numantinismo estéril. Pero introducirla constantemente en el aula —películas, filminas, montajes audiovisuales, vídeos— es claudicación fácil, si se limita a proyectar sin necesidad y sin explicación sólidamente estructurada. Porque equivale a dar carta de ciudadanía en la escuela a la superficialidad esencial de los medios.

En cambio, ayudar al niño a sistematizar y organizar sus conocimientos, muchas veces procedentes de los medios, supone integrar las aportaciones de la televisión en sus esquemas, contribuyendo así a la configuración de una realidad cultural viva. Aunque debe advertirse que si el *poder expresivo* del lenguaje queda mitigado ante la televisión, es evidente que la superioridad de ésta para la configuración de la imagen literaria está patente, y éste es excelente campo de entrenamiento para la misma operación en la lectura.

Frente a la abundancia y vivacidad de los medios, el libro se presenta con parquedad y reclama esfuerzo para su descodificación. La relación entre una realidad y otra tiene que ser complementaria y no de oposición. Y en esta complementariedad los productos de los medios son los que más se prestan al análisis.

Los reparos que hemos apuntado sobre los análisis y comentarios de textos literarios, por los riesgos de manipulación que entrañan, no parecen tan inminentes cuando se trata de comentarios y foros sobre productos fílmicos. La película ofrece la acción plasmada, realizada ya. Al desentrañarla y buscar su última significación se incurre en un acto tendente a la objetividad que reclama la objetividad misma de la

(14) SOUCHON, M.: «Mass media y educación escolar». En AVANZINI, G.: *La pedagogía en el siglo XX*. — Narcea. Madrid, 1977, p. 289.

imagen audiovisual, con su acción precisa, su emplazamiento concreto y hasta con las inflexiones de voz que fijan el sentido de las palabras, por lo menos mucho más que en el texto escrito. El vídeo, sobre todo, brinda las ventajas de poder repasar y comprobar de nuevo lo sugerido. La lectura ofrece siempre perspectivas mucho más laboriosas y también mucho más subjetivas. La ambigüedad del texto literario es la base de su polivalencia. Y ante ella hay que desear que el niño ejerza su libre opción. En el filme la ambigüedad está ya muy mermada por la concreción de la imagen.

¿Estamos sugiriendo dos medidas diferentes, una para retrasar el comentario sobre la literatura y otra para adelantarlo sobre las películas? Verlo así sería simplificar absurdamente el problema. En ambos casos se trata de juzgar una realidad: ante la literatura, la realidad que ha de imaginar el niño al compás de su descodificación de la lectura; ante la película, una versión verosímil de la realidad ante la que el niño ha de pronunciarse ya. Luego el estímulo para la crítica, precoz o no, está más del lado del cine y la televisión que de la literatura.

Siempre nos ha parecido que el análisis de películas en sesiones de cineforo es excelente anticipo, introducción y entrenamiento para posteriores análisis literarios en los cuales se fija el sentido de los modelos. SOUCHON, al reclamar una pedagogía de lo imaginario, recomienda ejercitar a los alumnos en comentarios y análisis de películas, puesto que descubrir las normas que rigen la ficción a menudo equivale a descubrir las que rigen la realidad(15).

Problemas, valores y ámbitos

Desde el punto de vista de la psicología experimental, el *problema* es una cuestión que se plantea con exigencia de respuesta. Los procedimientos aptos para la resolución de los problemas deben encontrarse en el estudio de su planteamiento. Esta es en síntesis la problematicidad de la literatura.

La literatura infantil también es problemática. Pero su problemática es la que afecta al niño, y no tienen por qué reflejarse en ella problemas ajenos a él(16).

Entre las condiciones necesarias para que un problema sea resoluble se cuenta con su planteamiento en términos claros y precisos, es decir, sin ambigüedades. Aquí surge naturalmente una dificultad: la literatura de por sí es ambigua. ¿Cómo compaginar la natural ambigüedad de la literatura con el planteamiento claro de los problemas que recoge?

La contradicción es sólo aparente. La ambigüedad de la literatura se integra en su polivalencia. Un texto literario es ambiguo no porque sea confuso, sino porque fluctúa entre varias posibles interpretaciones,

(15) SOUCHON, M.: *Ob. cit.*, pp. 290-291.
(16) CERVERA, J.: *La literatura infantil...*, pp. 62-66.

de ahí que pueda servir para resolver problemas diferentes en distintas personas que se lo aplican a su proceder personal.

La literatura infantil actual, especialmente la narrativa, presenta con frecuencia los problemas encarnados en los personajes. El texto ha de hablar al lector y ofrecerle atractivo para que éste se sitúe en el lugar del personaje afectado por el problema e intente resolverlo, es decir, llegar a las conclusiones para superarlo. Como en toda literatura, en la infantil, estas conclusiones están insertas en el comportamiento de los personajes. A veces están simplemente apuntadas, y, en este caso, es necesario que el lector se sienta impelido a completar la acción.

Los comportamientos que resuelven los problemas, ya explícitos, ya apuntados, se constituyen en valores. En una simplificación clarificadora *valor* es todo aquello que no nos deja indiferentes, que satisface nuestras necesidades o que destaca por su dignidad. La axiología ha contemplado los valores de distintas formas. Esquemáticamente, han pasado de la plena autonomía que implica el *objetivismo*, a la dependencia total del sujeto, que conduce al *subjetivismo*.

LÓPEZ QUINTÁS considera al sujeto como fundamento del valor y de los criterios de valoración, frente a la tendencia objetivista que puede llevar a la *alienación*, ya que el sujeto sería atraído por una fuerza totalmente exterior a él. La experiencia demuestra que el hombre sensible desempeña un papel decisivo en el descubrimiento y jerarquización de valores(17). Pero que el valor exista en relación con el sujeto no significa que sea producido por el sujeto ni que esté sometido a sus cambios de actitud, lo que conduciría a un relativismo demoledor.

La dificultad mayor en el descubrimiento de los valores es su jerarquización, ya que la persona, y en este caso el lector, se ve frecuentemente obligado a escoger o a preferir. Y no siempre los planteamientos son tan simples que enfrenten a un valor con un antivalor de forma tan clara. Aunque existe una bipolaridad extrema en la que al bien se le opone el mal, a la virtud, el vicio, y a la salud la enfermedad. Este planteamiento sencillo es el de los cuentos tradicionales. Pero en la novela para niños y adolescentes las opciones no se ofrecen de manera tan esquemática. Aquí existe el *conflicto*, entendiendo como tal el estado psíquico del individuo cuando se encuentra ante dos motivaciones incompatibles.

En *Astuto, astuto*, de Simon FRENCH,(18), el protagonista Trevor Huon se encuentra ante la alternativa de aceptar a sus padres, que llevan vida bohemia y transeúnte, y las formas establecidas y normales que observa a su alrededor. Sus padres viven en un remolque y trabajan en lo que salga. Pero él ve una sociedad sin problemas y sin inquietudes. Sus padres no son como los demás padres, y el niño Trevor ex-

(17) LÓPEZ QUINTÁS, A.: *El conocimiento de los valores...*, pp. 15-17.
(18) Ediciones B. Barcelona, 1983.

perimenta la tentación de sentir vergüenza por ellos. Su afán de integración en el medio escolar lo lleva a mentir para jugar en el equipo de fútbol australiano que es la pasión de su maestro, con las consecuencias negativas previsibles.

Hay aquí una indefinición de valores que lo fuerza a la elección entre extremos, que no cabe calificar como oposición nítida. El niño sale de estos críticos lances echando mano de la astucia. Recomendable o no, es la única arma a su alcance.

Pero la solución al planteamiento general no la decidirá él, sino sus padres, que se integrarán en la sociedad, con lo que terminará el conflicto al que estaba abocado el niño.

LÓPEZ QUINTÁS denomina *ámbitos* a las realidades que no están cerradas en sí mismas, sino abiertas a una interacción creadora. Así cuando considera al hombre, ve en él una vertiente *objetiva* –asible, mensurable, ponderable...– pero a la vez puede mirarlo como *ámbito* ya que es un ser destinado a desarrollarse mediante constantes relaciones de encuentro o campos de juego.

De la misma forma que un barco es un *objeto*, por mensurable, asible, ponderable y situable en el tiempo y en el espacio; pero también es campo de juego, puesto que en él se puede conversar, divertirse, pasear, pescar, navegar... Lo mismo cabe decir respecto a otros objetos, así como son *ámbitos* todas las formas de actuación y de trabajo. Cuando se da el entreveramiento de *ámbitos* se produce el juego(19).

En el caso antes citado de *Astuto, astuto*, el niño Trevor constituye un ámbito que entra en relación con el otro ámbito que forman sus padres, y con el otro que representa la escuela y la sociedad.

En *Micaela no sabe jugar*, de José Luis OLAIZOLA,(20), la niña de ocho años Micaela, que ha vivido aislada en un faro con su abuelo y en contacto esporádico con el mensajero tío Andrés, constituye un ámbito. Cuando ingresa en el colegio, que es otro ámbito, se produce el choque, entre otras cosas porque no sabe jugar a nada, aunque sepa nadar, cocinar y enseñar a nadar a los gatos. Las dificultades de relación son grandes. Al organizar un campamento en Isla Blanca, donde está el abuelo, farero, con el acercamiento de los ámbitos se completa el mutuo conocimiento, la comprensión y la aceptación mutua.

Problemas, valores y ámbitos son elementos integrantes del modelo. Los problemas se resuelven de acuerdo con los valores en el juego de los ámbitos correspondientes.

Análisis de modelos literarios

El análisis de modelos literarios es un ejercicio de aproximación intelectual al texto del que se derivan ventajas para el educador y el autor

(19) LÓPEZ QUINTÁS, A.: *Ob. cit.*, pp. 22-25.
(20) Miñón-Susaeta. Madrid, 1986.

deseoso de penetrar en la literatura infantil. Dada la escasez de estudios críticos sobre libros para niños, urge multiplicar estas reflexiones.

LA GRÚA, de Reiner ZIMNIK,(21).

Es un relato extenso, no dividido en capítulos, aunque sí muy bien ilustrado por su autor. Dentro de la literatura fantástico-realista y, pese a su concepción de aventura irreal, ofrece al joven lector modelos adultos, atractivos por muchas razones.

En una ciudad con puerto fluvial se construye una grúa que constituye su orgullo, porque es la más alta del país. Terminada su construcción, se retrasa su puesta en funcionamiento, pues el alcalde y el secretario, cada uno interesado en favorecer a un allegado suyo con el puesto de conductor, no se ponen de acuerdo. Entonces un mecánico que se ha distinguido por su entusiasmo durante la construcción, se encarama en ella y empieza a ejercer como conductor, empleo en el que luego es confirmado por elección. El decidido conductor ya no desciende de ella, y en su cima se va a desarrollar su vida.

Desde allí cultiva su amistad con Lectro, amigo original y «el mejor conductor de carretilla eléctrica en cien leguas a la redonda», y con el hombre de los bueyes, hermano de Lectro y antiguo peluquero, que les corta el pelo gratis todos los meses; y con las hijas del panadero, que se enamoran de él.

Pero, sobre todo, desde la cima, es testigo de excepción y participa en acontecimientos de la vida de la ciudad: atrapa a un elefante atacado de insolación que, escapado del circo, está a punto de causar un gran estrago en la ciudad; cuando los concejales, que «no entendían a Lectro, porque nunca soñaban», lo dejan sin trabajo, el conductor consigue que lo vuelvan a admitir; salva a la ciudad del ataque de los furiosos piratas fluviales, ladrones y secuestradores; observa cómo suben los precios de las cosas desmesuradamente; y ve estallar la guerra entre «los unos» y «los otros» que causa muchas muertes, entre ellas la de su amigo Lectro. Para colmo de desdichas todo queda inundado por el mar, y la grúa le sirve a él de salvación. Rodeado de mar y sin trabajo, para sentirse útil, ilumina los barcos con su linterna. En esta soledad recibe la compañía de un águila malherida, con cuya ayuda resiste los ataques de los tiburones; toca la trompeta; y establece contacto por medio de botellas con mensaje, con un hombre que detrás de las montañas tiene un campo de patatas. Terminada la guerra y retirado el mar, se levanta una ciudad junto a la grúa. Quieren derribar la grúa. Y el conductor, entre los dos candidatos a alcalde, vota al que le hace las promesas más sensatas, aunque no sean las más halagüeñas. Pasado un tiempo, la ciudad crece tanto, y la grúa ha envejecido tanto, que hay que derribarla. Entonces su conductor, acompañado por el águila amiga, se aleja de la ciudad, cantando, ante la admiración de todos los ciudadanos, incluido el alcalde que sólo dice:

(21) Espasa-Calpe. Madrid, 1981.

«Es un hombre sabio». Mientras él, cada vez más pequeño, desaparece tras el horizonte.

Esta obra ha sido calificada como relato simbólico y como parábola. Es lógico, porque el recuerdo del Arca de Noé y del Diluvio surgen espontáneamente. Pero, junto a él, amagan otros: como en el caso de la Torre de Babel, los concejales se dejan llevar de la pueril vanidad de construir la grúa más alta; la aparición misteriosa del águila necesariamente encierra evocaciones bíblicas, lo mismo que la trompeta. En un plano críptico, pero cercano, rastreamos alusiones al peligro atómico en el elefante enloquecido por insolación; y nos encontramos con la plaga del terrorismo ante los piratas fluviales; con la carestía de la vida; con el desempleo y el azote de la guerra exterminadora, tras la cual hay que reconstruir la ciudad.

Desde el punto de vista de los *modelos* nos ofrece ejemplos de amor al trabajo y a las cosas, solidaridad, cultivo de la belleza —el conductor canta y toca la trompeta, y, cuando desafina, el águila ladea la cabeza—, afán de comunicación para vencer la soledad, altruismo, concepción poética y humana de la existencia, religiosidad.

Por encima de todo emerge la fuerte personalidad individual frente a la colectividad gregaria, gris y prosaica, que es una de las características de la sociedad actual.

El editor español destina el libro a los lectores de doce años en adelante. Pero la polivalencia de esta obra con sus símbolos, alusiones poéticas, rasgos de humor, gotas de acidez, intencionadas connotaciones..., nos lleva a pensar que la indicación es mera aproximación. Gustará antes y después de los doce años, y será difícil ufanarse de haberla entendido plenamente.

¿Qué sentido tiene entonces la propuesta de *modelos*?

Una obra así, normalmente provoca un estado de empatía y opera sobre el inconsciente. En ella están muy patentes:

1.º El enaltecimiento de lo pequeño y cotidiano, que gusta a los niños.

2.º El reconocimiento de la valentía personal.

3.º La exaltación de la amistad.

4.º La descarga de la agresividad contra quienes cometen el mal y la injusticia.

5.º El amor a la paz.

6.º La agresividad bien empleada, que arremete con fuerza contra los tiburones, que son los peores ladrones del mar, peores incluso que los piratas fluviales. Y lo demuestran porque «al pie de la montaña grande, se acusan los unos a los otros... y se despedazan entre sí».

VEVA, de Carmen KURTZ, (22).

Veva recoge el análisis que el niño puede hacer sobre estadios anteriores de su infancia, fijados en un supuesto límite. Se acredita así la precocidad, a menudo desatendida por el adulto.

(22) Noguer. Barcelona, 1980.

Veva es el hipocorístico de Genoveva, una niña sorprendente que, desde el momento de su nacimiento, se da cuenta de cuanto sucede a su alrededor, y hasta habla. Veva empieza hablando con su abuela, que es quien más se ocupa de ella, y, entre las dos, mantienen el secreto que luego será compartido con su hermano Quique.

Veva vive en una familia normal de clase media, con sus padres, su hermana mayor, de dieciocho años, y sus dos hermanos Alberto y Quique. La vida de la familia transcurre tranquila en medio del acontecer diario y de escaso relieve, y con los problemas propios del momento. En este ambiente, sin dejar de ser la niña que es, moderándose ante sus padres que la quieren pequeña, llena el vacío que les deja la boda de su hermana mayor Natacha.

La novela parece destinada a niños de once o doce años, que pueden entenderla perfectamente y seguirla con interés por lo sorprendente del argumento y por la agilidad de su prosa.

El *modelo* que ofrece Carmen KURTZ está mucho más estudiado de lo que pueda parecer a primera vista. La fantasía de una niña que, como Veva, se da cuenta de todo desde el momento de su nacimiento e incluso habla es una idea brillante, poética y tierna. Pero en el desarrollo del argumento hay mucho más. Narrada en primera persona y de forma autobiográfica, nos presenta una niña que no busca ser amada, sino que ama. No quiere atraer la atención, sino que se desvive por dar gusto. Esta es su gran madurez. Mientras que la gran inmadurez de su hermana, Natacha, de dieciocho años, es precisamente envidiar a Veva y sentirse celosa de ella, en una familia en la que entre una y otra se sitúan otros dos hermanos y en la que ella no es precisamente modelo de amabilidad.

La contraposición de las dos conductas pone de relieve que en el proceder de Veva, igual que en el de la abuela, que lo da todo y nada exige, está la felicidad propia y la de los demás. Y esto destaca más en una época, como la actual, en que niños y jóvenes rivalizan en ser sujetos de derechos y no de deberes, con tendencia a achacar a los adultos sus propias dificultades, faltas y fracasos.

Poco importa que ninguno de los lectores se pueda sentir identificado con Veva, ni por edad ni por precocidad. Lo que importa es que Veva crea a su alrededor, en los límites de lo cotidiano, un clima de bondad y de felicidad. Veva no es un modelo adelantado, es un modelo aplazable a cualquier edad. Por eso el lector, en las puertas de la adolescencia, puede mirarse en él para imitarlo, como debe mirarse en el de Natacha para evitarlo.

La gran habilidad de C. KURTZ ha sido crear una niña prodigio que no siente ni cree comportarse como tal. La propia Veva defiende la peregrina idea de que cuanto hace ella pueden hacerlo todos los niños de su edad, pero no lo hacen porque son egoístas y quieren que los mayores estén pendientes de ellos.

Veva se incluye en esta sorprendente confesión, pero no por seguir la costumbre, sino por no disgustar a sus padres. Y para mantener su

status cuenta nada menos que con la complicidad de su abuela. Una abuela que ciertamente rompe el estereotipo, ya que lejos de andar pregonando las virtudes de su nieta, las guarda en secreto, e incluso disimula cuando a Veva, víctima de la impaciencia, se le escapa alguna palabra.

EL CERCO DE LAS ESCOBAS, de José GONZÁLEZ TORICES,(23).

Bajo este título, críptico, presenta el caso, harto frecuente, del soñar despierto; de la fantasía que le permite al niño vivir una vida de aventura, complementaria de su monotonía real, al margen de la observación de los que lo rodean.

El autor recomienda que la puesta en escena evite el tratamiento realista con el fin de destacar la doble personalidad de los personajes, lo cual sugiere ya su voluntad de análisis, ante un comportamiento que se ve más como radiografía que como *modelo* imitable.

A los nueve años, a Bernardo, se le plantea un conflicto entre los *modelos* del Capitán Trueno y Supermán que le brindan los tebeos y la necesidad de ir a la escuela, que detesta, porque en ella le enseñan cosas que no le interesan, ya que él quiere ser capitán. En sus sueños bélicos hace intervenir a personajes del pueblo —el herrero, el sastre, el panadero— que en su fantasía transforma en miembros de su imaginario ejército. Pero el Capitán Bernardo pierde sucesivamente las batallas, porque no sabe leer y no sabe contar. A la postre cambia de modelos, rompe los tebeos, recoge los libros abandonados y decide ir a la escuela.

Resumido así, el argumento puede quedar muy próximo al didactismo del teatro para niños del siglo XIX, e incluso del de A. BERQUIN, en el XVIII. Pero la lectura de la obrita, y mucho más la puesta en escena que sepa explotar las virtudes y virtualidades del texto, convencerán de lo contrario.

El hallazgo realmente significativo de GONZÁLEZ TORICES reside en que toda la acción refleja el proceso interior del niño que, de la fuerte adhesión a unos modelos pasa, no ya a otros, sino a la aceptación de una situación —la escuela— en la que se le van a proporcionar los elementos —leer, contar— con que podrá continuar su juego. Sin duda nos encontramos ante una dialéctica entre el principio de placer y el principio de realidad que se desarrolla en el terreno más caro al niño: el juego de su fantasía. Este en modo alguno se anula para seguir los derroteros de la realidad prosaica, sino que recurre a ésta para poder continuar jugando. Para que, cuando los enemigos le manden otro ultimátum, lo pueda leer y para que, cuando tenga que ordenar sus soldados, los pueda contar.

No estamos ante un niño que prematuramente se transforma en homúnculo, sino ante un niño que quiere perfeccionarse en su realidad infantil. Su otra realidad auténtica, ambiental, la de su madre y su hermana, no intervienen decisivamente en su cambio de actitud. Su her-

(23) *Teatro infantil.* – Everest. León, 1983.

mana, mayor que él, acaba despreciando la escuela, en busca de los modelos de vida que le ofrecen las otras chicas mayores que ella, las que son enfermeras, se pintan y salen con chicos. Su madre, absorta por los cuidados de la vida, contempla primero impotente lo que supone pereza del niño; y luego, con alegría, su transformación que al fin lo vuelve aplicado. Pero ni penetra en el proceso de cambio que se ha operado en el niño, ni lo ha mediatizado. Los otros personajes —el herrero, el panadero, el sastre—, curiosamente, todos adultos transformados por el niño en comparsas de su juego fantástico, cuando se pronuncian con ideas realistas, es decir, cuando le recuerdan que ir a la escuela es labrarse un brillante porvenir, no lo convencen; cuando recurren a las amenazas, porque hace novillos, tampoco; cuando lo tientan ofreciéndole trabajo, menos. Sólo cuando entran en el juego de ayudarle a ser capitán colaboran en su maduración. Aquí va implícita toda una teoría de la motivación escolar. Cuando Lucas le recuerda mediante un *recuentillo* cantado que «uno es el sol...; dos, los ojos; tres, las fuentes del caño; cuatro, las patas del gato; cinco, los dedos de la mano...», Bernardo se avergüenza por no saber contar, pero no se decide a aprender, Pero cuando, mediante otro *recuentillo*, se le dice que

Una es la gorra,
uno el mosquetón...
Dos son las ruedas del carro,
tres las estrellas del capitán...,

Bernardo exclama satisfecho: «¡Ya sé contar!».

Cuando Bernardo está ya motivado, interviene el maestro que, introduciéndose en el juego, empieza por enseñarle a leer su nombre, con lo cual Bernardo ya puede leer la pancarta en la que lo proclaman el capitán más duro, más fuerte y más sabio.

Debe notarse, a lo largo del proceso, que los planteamientos que no atañen vitalmente al momento del niño —el porvenir, el sacrificio de los padres— tampoco son capaces de motivarlo para el cambio. En realidad son problemas de los adultos, y a ellos sí que los conmueven. Sólo lo que se le plantea en su propio terreno motiva al niño de esta edad.

El conocimiento de la carpintería teatral le permite a GONZÁLEZ TORICES echar mano de recursos tan sencillos como efectivos. Cuando el maestro amenaza, es una voz *desde fuera* la que profiere y vocea las amenazas, como si quisiera destacar que son los fantasmas, los temores, los prejuicios del niño los que están actuando. La aparición en escena del maestro en persona, por el contrario, ofrece una imagen distinta, y se gana la confianza del niño entrando en el juego.

Consideración específica de la pandilla

La pandilla es un ámbito natural de propuesta de modelos que constituyen los mismos niños. Generalmente se presenta como grupo

pequeño en el marco de otro más amplio. Sus miembros se vinculan por elecciones recíprocas y desembocan en notable estabilidad. La interrelación entre los miembros de la pandilla establece normas de comportamiento. La pandilla llega a tener tal peso en la vida del niño que a veces es imposible comprender su personalidad individual, si se desconoce su relación con los otros integrados en la pandilla.

Se desarrolla principalmente entre los nueve y los doce años. Antes de los nueve años los grupos suelen ser efímeros: se juntan para un determinado juego, y luego se disgregan. Pero a partir de los nueve años el grupo se hace más consistente y estable. Entre sus componentes hay que distinguir: los líderes o promotores, el núcleo básico y aquellos más jóvenes cuya pertenencia al grupo es un modo de acreditarse como mayores, aunque siempre corren el riesgo de la exclusión. El mismo riesgo amenaza a los miembros de otro sexo, incluso en ambientes de coeducación. La máxima separación entre sexos coincide precisamente con este período de los nueve a los doce años. Aunque a partir de los doce, se observa una reaproximación entre sexos, no ya como grupo, sino de forma individual.

A diferencia de otros grupos anteriores, la pandilla se constituye espontáneamente, sin mediación de adultos. Es fruto de selección y, por tanto, de rechazo, porque no todos los muchachos aparentemente integrables en ella son aceptados. La aceptación y el rechazo dependen en gran medida de la personalidad de cada uno. A veces hay en ello una proyección de la vida familiar, y el niño que no ha soportado especiales dificultades en su ambiente familiar es especialmente válido para la pandilla.

La pandilla se estructura en torno a un núcleo dominante, con atractivo y fuerte poder de convicción. Sobre él se coloca el jefe o los jefes. La pandilla, por tanto, no es una agrupación de carácter democrático o igualitario. Las diferencias entre sus componentes son patentes. Alrededor de los doce años la pandilla toma aires más democráticos e incluso admite alternancia de jefes, antes inmutables.

Los líderes no destacan por su rendimiento en los estudios. A veces se señalan como cualidades decisivas sus habilidades físicas. Pero lo que suele tomarse como determinante es su mayor desarrollo psíquico que los acerca a los adultos, sin serlo, y los coloca en condiciones de superioridad respecto al resto del grupo, lo que les proporciona la admiración. Los líderes son ya lo que los otros esperan ser.

Ciertas actitudes de audacia, astucia, imaginación y despego del adulto son definitivas para esta atracción que los erige como modelos. Gravitar a su alrededor supone, en cierto modo, identificarse con el modelo, participar de sus características.

La influencia del líder sobre la pandilla es enorme y tanto puede ser positiva como negativa.

Ante los componentes de la pandilla, el líder es indestructible, y, si algún adulto —padre, profesor, protector— intenta anular o mermar su influencia, lo que consigue es aumentar su prestigio.

La pandilla se afirma así como un reducto antiadulto. El solo recuerdo del adulto trae aparejada para el niño la memoria de su dependencia de él, sobre todo cuando se tropieza con adultos que no toman en serio al niño. De ahí la voluntad distanciadora, que se traduce en actividades y actitudes que el adulto considera pueriles: códigos secretos, lugar de reunión fijo, planificación de aventuras celosamente guardadas, exploraciones concebidas como hazañas. Todo esto son elementos muy explotados por la literatura infantil y juvenil, igual que las luchas y peleas entre pandillas antagónicas. Aunque tal vez se pasen por alto las razones que más las determinan, a saber, el gozo de estar ellos solos, apartados y ocultos a los ojos de los mayores y de los no pertenecientes a la pandilla.

Ciertamente la pertenencia a la pandilla implica riesgos derivados, sobre todo, del afán de romper con los adultos y sus normas impuestas. Pero también se acreditan prácticas inspiradas por la solidaridad, el recorte del egocentrismo, la camaradería que aminora el espíritu competitivo, y el sentido de adscripción al grupo frente al individualismo.

Hacia los trece años el niño se encontrará más cerrado sobre sí mismo y menos propenso a la convivencia. Surge el nuevo egocentrismo propio de la pubertad. Las amistades se individualizan y la pandilla se resquebraja, excepto, quizá, en los medios predispuestos a la delincuencia con tendencia a la marginación. Pero por lo general, entre los muchachos sin especiales complicaciones, a partir de este momento se constituyen grupos motivados por intereses lúdicos de los que el equipo deportivo es el modelo.

El paso por la pandilla, no obstante, arroja casi siempre un saldo positivo para el niño en los aspectos de maduración, socialización y autonomía de los padres.

Los niños, como grupo, están presentes en la literatura infantil y juvenil de dos formas diferentes: una diluida, sin estructura de grupo, en todas aquellas obras en las que intervienen varios niños con actuaciones individuales y yuxtapuestas, aunque con el sello común de ser propias de los niños. La otra forma se da cuando la pandilla obra como tal, o sea, cuando las actuaciones destacan por su carácter conjunto y son el reflejo de la estructura del grupo.

En este caso se encuentran numerosas novelas de Enid BLYTON, acogidas en series, de las que las más populares son las integradas en *El club de los cinco*(24), poco favorecidas por la crítica, pese a su gran aceptación por los lectores en muchos países. A su difusión han contribuido sus incontables traducciones y sus versiones para el cine y el tebeo. La serie de Montserrat DEL AMO conocida como *Los Blok* presenta las andanzas de esta pandilla muy aplaudida(25).

Entre las obras que destacan la función del grupo y la relación entre pandillas sobresale *La guerra de los botones*, de Louis PERGAUD, que también ha merecido los honores de la versión fílmica(26).

---

(24) Juventud. Barcelona, 1989.
(25) Juventud. Barcelona, 1973.
(26) Anaya. Madrid, 1985.

XII

LA LECTURA COMO META

Planteamiento del problema

La lectura como aproximación natural y frecuente del niño a la literatura no constituye propiamente una cuestión relacionada con la teoría de la literatura infantil. No obstante, dado que al redactar un texto su autor piensa en sus futuros lectores e intenta facilitarles su acercamiento a él, conviene plantear el problema de la lectura a través de este prisma.

Por otra parte, la animación a la lectura es uno de los objetivos que implícita o explícitamente se proponen los educadores, padres, bibliotecarios... Parece como si conseguir la afición del niño a la lectura fuera más decisivo para los libros infantiles que la calidad de los propios libros. Como si la urgencia de ganar lectores fuera el camino para asegurar la supervivencia de la literatura infantil frente a la atracción irresistible de la televisión. No obstante, en esta disputa planteada como competencia excluyente, se olvida a menudo que la literatura infantil, de acuerdo con la definición globalizadora, ocupa campo más amplio que el de los libros y reclama actividades más variadas que la lectura, de igual modo que se olvida la colaboración valiosa de estas actividades y manifestaciones para la creación y afianzamiento de lectores. No deja de sorprender que el medio más eficaz para promover la venta de libros infantiles sea, a juicio de los editores, su anuncio en televisión.

Para Roger B. JOHNSON, el alejamiento de la lectura se debe principalmente a que vivimos una «cultura ajena a la lectura, en la que la televisión ha sustituido poco a poco a la lectura y a buena parte de otras actividades, y que el movimiento que propicia la *vuelta a lo básico* se ha abocado a machacar la ejercitación y adquisición de habilidades» (1).

Tal vez haya que relacionar con esa *machaconería*, por lo menos en parte, el hecho comprobable de que los educadores consiguen que los niños hasta sus doce años, poco más o menos, se aficionen a la lectura, pero a partir de tal edad, también poco más o menos, los mismos muchachos reduzcan su interés por ella.

---

(1) JOHNSON, R. E.: En *Crear lectores activos*. – Visor. Madrid, 1989. p. 103.

Cualesquiera que sean las causas de esta situación y sus soluciones, hay que convenir en que la teoría de la literatura infantil lo único que puede hacer es interesar a los propios autores en la animación a la lectura y demás actividades relacionadas con la literatura infantil desde su posición de creadores. Sin duda será ésta una de las tareas más acertadas y beneficiosas para la difusión de la literatura infantil y tal vez estos contactos aporten a los autores estímulos y luces.

Por ello los principios que aquí se exponen se dirigen primariamente a los autores, aunque también es conveniente que su espíritu alcance a editores, educadores, padres, bibliotecarios, críticos y cuantos se sienten comprometidos en la difusión y perfeccionamiento de la literatura infantil.

Así cabe señalar, como puntos básicos: la calidad de los textos, su relación con la literatura oral, la escritura como comunicación, el lenguaje compartido, el estilo adecuado, la respuesta a las necesidades del niño, la educación del niño lector.

Aunque aquí se plantee el fomento de la lectura desde la relación autor-lector, sería miope ignorar que existen otras estrategias. La educación y la biblioteca, entre ellas. Pero tanto en éstos como en otros casos, mirados desde el ángulo del arte y de la creación, es fructífero que se respete la espontaneidad y se huya de la reglamentación rígida. Alguien ha dicho que la ordenación ideal de una biblioteca debe parecerse a una librería de lance, en la que el lector hace descubrimientos. Y esto no sólo por el acceso libre a las estanterías(2).

Exigencia de calidad en los textos

Si en algún momento se aceptó una literatura infantil marcada por el sello de la mediocridad, en la actualidad el esfuerzo por conseguir su carácter de literatura de calidad despierta actitudes de crítica y exigencia que se deben apoyar y fomentar.

Tan conocida como comentada es la actitud de Benedetto CROCE, (1905), para quien «el arte para niños no será jamás verdadero arte», porque «basta la simple referencia al público infantil, como dato fijo que hay que tener rigurosamente en cuenta, para turbar el trabajo artístico e introducir allí algo que es superfluo o defectible y que no corresponde a la libertad y a la necesidad interna de la visión»(3).

Para PETRINI esta opinión de CROCE hay que referirla a un problema de la literatura infantil que apunta a un objetivo intrínsecamente inalcanzable, y prueba de ello es que CROCE no negaba valor a la obra de CAPUANA ni a la de COLLODI, a quien dedicó muchos elogios. Por eso, actualmente, en pleno período de reconocimiento sociológico y estadístico de la literatura infantil, las críticas se sitúan bajo el signo de la exigencia. Así EGOFF, citado por Ruth K. CARL-

(2) PATTE, G.: *Ob. cit.*, p. 122.
(3) Citado por PETRINI, E.: *Ob. cit.*, p. 70.

SON, al establecer un somero análisis de calidad sobre unos 41.000 libros incluídos en *Childrens's Books in Print*, lamenta que «de esta cantidad, el dos y medio por ciento son excelentes, el treinta y cinco por ciento son escoria y el resto se sitúa entre ambas categorías, es decir, es mediocre»(4).

Supuesto que el papel de la literatura es contribuir al desarrollo del individuo, y que esto requiere buenos libros, la falta de calidad le parece especialmente grave, puesto que «un libro más bien pobre incide sobre un niño y le hace retroceder uno o dos pasos; uno mediocre incide sobre él pero lo deja donde estaba. Un buen libro promueve su toma de conciencia respecto a las posibilidades que le ofrece la vida, a la universalidad de la existencia y el despertar de sus reacciones»(5).

Las críticas y las valoraciones exigentes se harán cada vez más extensas y razonadas, como derivación natural del estudio cada vez más especializado y difundido. Siempre dentro de una visión ampliamente generalizadora, IGO señala que buena parte de la mejor literatura de todas las épocas es, por definición, polémica. Intuye que el contacto con este tipo de libros puede resultar menos dañino que con los textos de segunda fila, pues los textos de segunda fila suelen ser producto de cerebros de segunda fila, y es mejor que la gente desarrolle espontáneamente su propio enfoque vital antes que sus reflexiones queden contaminadas por las respuestas inspiradas en clichés»(6).

Formulada de manera tan genérica la exigencia de calidad en los textos, lo que resulta difícil es la descripción de dicha calidad, cuestión que recibirá nuevas precisiones a lo largo del capítulo.

Para Bruno BETTELHEIM y Karen ZELAN, la clave de la atracción hacia la lectura estriba en que «leer es un arte que permite acceder a mundos mágicos»(7), y para que la cultura «constituya un objetivo realmente deseable a ojos del niño pequeño, éste debe dotarla de un significado mágico». «Más adelante, los aspectos irracionales de la cultura pueden reducirse sin problema, al tiempo que cobran mayor importancia los aspectos racionales. Pero si esta eliminación de las connotaciones mágicas se produce demasiado pronto y de modo excesivamente radical, la lectura no se verá fuertemente investida desde el punto de vista emocional»(8).

Confluyen aquí dos hechos: la transformación de los signos en significado, que es el aprendizaje de la lectura, con cierto carácter mágico; y, en segundo lugar, el deseo de que los textos en que el niño se inicie en la lectura sean especialmente significativos para él(9).

Para Graciela PERRICONI, la literatura infantil cumple una función de *iniciación*. Una iniciación por medio de la palabra que sirve

---

(4) CARLSON, R. K.: En *Crear lectores...*, p. 30.
(5) CARLSON, R. K.: *Ob. cit.*, p. 31.
(6) IGO: En *Crear lectores...*, p. 32.
(7) BETTELHEIM, B. y ZELAN, K.: *Aprender a leer*. – Grijalbo. Barcelona, 1982, p. 58.
(8) BETTELHEIM, B. y ZELAN, K.: *Ob. cit.*, p. 60.
(9) BETTELHEIM, B. y ZELAN, K.: *Ob. cit.*, pp. 13-41.

para la estructuración del mundo. De ahí que «un libro es netamente infantil, si ha logrado enlazar los elementos contradictorios y concretos que constituyen su universo con las posibilidades reales o fantásticas de la creatividad». Así la literatura infantil «es un acto de comunicación, de carácter estético, entre un receptor niño y un emisor adulto, que tiene como objetivo la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del personaje, y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores»(10).

La exigencia de calidad no puede ser otra que la exigencia de autenticidad de la literatura infantil con su propia realidad.

Si todo esto queda algo abstracto, hay que acudir al consejo de J. HELD que no teme proclamar: «No aburrir nunca, pues el niño de hoy rechaza lo que el de ayer fingía aceptar»(11).

Recurso a la literatura oral

De sobra sabemos que la expresión literatura oral encierra una contradicción en sus propios términos. Pero fácilmente se entiende que existen algunos recursos estilísticos propios del relato oral y de la poesía que ejercen particular atracción sobre el lector, especialmente cuando éste lee tales textos en voz alta.

Se da aquí una aproximación al lenguaje oral y a la dramatización que no acompaña con la misma facilidad a cualquier tipo de textos. La presencia de elementos fáticos, de fórmulas típicas de la narrativa oral, de períodos simétricos y cadencias sonoras, invita sin duda a la lectura y la facilita como ejercicio.

Los textos que traducen acciones y diálogos comportan gran facilidad para transformarse en vivencias en la imaginación del lector. Incluso encierran el atractivo de la identificación. El niño actual, que si llega a lector lo hace tras su abundante experiencia como espectador de televisión, está acostumbrado a frecuentar variados escenarios que una hábil descripción le puede presentar de forma condensada, pero sugestiva.

Por otra parte, si el niño ha tenido en la escuela prácticas de lectura en coro o de teatro leído, es probable que ante textos como algunos poemas o narraciones fuertemente dialogadas, se deje llevar del ritmo, en el primer caso, o de las voces caracterizadoras, en el segundo. OLSON «menciona el drama y la poesía como dos formas literarias que, aun cuando vayan impresas, son de naturaleza oral»(12).

Evidentemente no se trata de una planificación de estrategias para la lectura, que aquí estaría desplazada, sino de una orientación estilística que repercuta en el ánimo del lector.

---

(10) PERRICONI, G.: *Ob. cit.*, p. 6.
(11) HELD, J.: *Connaître et choisir...*, p. 53.
(12) Citado por WOODBURY, J.: En *Crear lectores...*, p. 86.

Lo mismo cabe esperar de determinados recursos lúdicos y folclóricos que aparecen integrados en textos más amplios. Cumplen una función de atracción psicoafectiva motivada unas veces por la vuelta a lo conocido y gustado, y otras por lo sorprendente de las visiones nuevas.

Lo realmente decisivo en estos casos es que los niños «puedan reaccionar emocionalmente ante lo que leen y darle sentido a una historia apelando a su propia experiencia al interpretar el lenguaje, las acciones y la estructuración de los personajes...»(13).

Esto por lo que respecta a la lectura individual. Pero el autor que haya tenido experiencia de teatro leído con niños, si lo pretende, sabrá imprimir a sus textos narrativos el ritmo y la urgencia de entonación que ciertamente bordean lo dramático más que lo retórico, y que suponen siempre una fuerte atracción para el lector, por su aproximación al juego y a la vigencia. Hay textos que, una vez iniciada su lectura, arrastran al lector y lo hacen llegar hasta el final.

Concepción de la escritura como acto de comunicación con el niño

Cuando el escritor escribe para niños está preparando un acto de comunicación con ellos. Este planteamiento es general para todo escritor, cualquiera que sea su público destinatario.

Pero es evidente que ante la literatura infantil, que busca al niño como receptor, los problemas de comunicación adquieren caracteres específicos, dada la desigualdad de recursos y medios existentes entre adultos y niños. En esta circunstancia se asienta una de las razones que determinan la especificidad de la literatura infantil en el marco de la literatura general.

En consecuencia, la literatura destinada al niño forzosamente habrá de tener características que permitan esta comunicación. Si en el intento de comunicación el lenguaje empleado por el emisor no es comprendido por el receptor, la comunicación no se establece. La comunicación, por tanto, exige adecuación lingüística.

Existen posturas radicales como la ya citada de Rafael SÁNCHEZ FERLOSIO. Para él cualquier intento de adecuación lingüística supone una *degradación*, por lo que rechaza de plano «la posibilidad misma de una literatura para niños». Su solución final es drástica: «Si no puede existir, pues que no exista; no hay sino que regocijarse de que no exista algo cuya existencia es sólo posible en la degradación»(14).

Frente a este exabrupto tajante abundan las opiniones favorables a la adecuación, en particular entre los conocedores de la literatura infantil.

Marisa BORTOLUSSI matiza: «Si en la literatura adulta el creador goza de independencia en relación con su receptor al que impone un có-

(13) MONSON, D.: En *Crear lectores...*, p. 82.
(14) SÁNCHEZ FERLOSIO, R.: En Prólogo de *Pinocho*. – Alianza. Madrid. 1972, p. 11.

digo de lectura al que supone que se adaptará el lector, en la literatura infantil sucede lo contrario: el receptor constituye un elemento condicionante e impone al creador adaptación y modificaciones...»(15).

Juan Carlos MERLO, al plantearse el estudio de la literatura infantil, afirma que el «léxico y los recursos que se emplean en este tipo de obras —para niños— no pueden ser los mismos que se utilizan en la literatura para adultos»(16).

Y Marisa BORTOLUSSI concreta: «No sólo no es fácil escribir literatura infantil, sino que ésta presenta un gran problema que no se da en la literatura de adultos: su adecuación a un mundo relativamente desconocido por el adulto. E igual que no es fácil escribir para niños, no es nada fácil analizar la literatura infantil»(17).

El escritor, en su labor de creación y escritura para los niños, ha de tener presente que se dirige a un lector con características especiales. Ha de facilitarle que pueda recrear su obra por medio de la lectura. Admitida la existencia de un emisor, un mensaje y un receptor, la teoría de la comunicación defiende la presencia de otros componentes: el código compartido, el contexto y el mantenimiento del contacto comunicativo.

El esfuerzo para que el código sea compartido implica no sólo ausencia de dificultades de comprensión, sino presencia de hallazgos expresivos que generen atractivo, plasmados, a menudo, en coincidencias sorprendentes y en novedades claramente inteligibles.

El contexto como entorno en que transcurre un hecho, por lo general, influye en el desarrollo del mismo. El contexto favorece la configuración perceptiva final e incluso influye en su significado por medio de un conjunto de estímulos positivos.

El mantenimiento del contacto comunicativo demanda la renovación permanente del interés suscitado en el receptor. De forma que la captación de unos datos estimula al descubrimiento y exploración de los siguientes, hasta llegar al final.

Todo este complejo hace que la obra literaria se ofrezca ante el niño no como un mensaje lineal y meramente denotativo, sino como un cuadro variopinto al que él suma las resonancias de sus aportaciones personales, sus interpretaciones no siempre confesadas y sus identificaciones irrenunciables.

Los niños viven así una realidad que no captan con la visión del adulto, porque la transfiguran con su imaginación. Si el adulto pretende transmitirles la realidad desde su punto de vista —actitud normal en la literatura no infantil— lo que conseguirá ante el niño, sin duda, será provocar una situación de incomunicación y, por ende, de desinterés, o incitar directamente al niño a que cambie el sentido de su mensaje, caso de establecerse, a pesar de todo, la comunicación.

---

(15) BORTOLUSSI, M.: *Ob. cit.*, p. 132.
(16) MERLO, J. C.: *Ob. cit.*, p. XV.
(17) BORTOLUSSI, M.: *Ob. cit.*, p. 140.

En este segundo supuesto el niño se apodera de lo que no está escrito para él. El fenómeno de recreación a que lo somete es, a su vez, un fenómeno de apropiación. Se constituye así la *literatura ganada* por el niño.

Para conseguir la comunicación con el niño y mantener el contacto comunicativo con él, el autor ha de pensar que escribir para el niño es contarle una historia, y saber contar una historia es presentar los hechos que la integran como si estuvieran sucediendo ante el receptor. Presentar es la expresión clave, tratándose del niño, porque saber presentar supone implicar en el argumento magia, sueño, juego y vivencia compartida. Esto no debe explicitarlo el autor, sino dejarlo implícito en sus palabras para que el niño lo descubra. Por eso, para Emilio DEL RÍO es fundamental la selección de datos y aspectos observados, «hay que elegir los que son precisos para componer la imagen que queremos del objeto, su aspecto nuevo y efectivo»(18).

Tener al niño como receptor ha inducido a creer, durante mucho tiempo, que la verdadera conexión entre el adulto escritor y el niño lector pasaba por el recuerdo de la infancia del autor. En este supuesto, la literatura infantil siempre habría de tener carácter autobiográfico.

Resulta más que dudoso que tal planteamiento pueda ser útil hoy en día. La vida de los niños de ahora dista mucho de la infancia del autor adulto. Y la fuerza de la idealización que actúa en el adulto sobre su propio pasado aumenta esta distancia.

Una literatura así concebida siempre sería unidireccional. El emisor adulto lo aportaría todo, y el receptor niño tendría que aceptarlo todo, sin sentirlo como suyo. Si la literatura tiene que ser comunicación, tiene que ser bidireccional. Por eso hay quien ha defendido que más que de contarle una historia al niño, se trata de compartirla con él desde su propio lenguaje.

Despertar el interés del niño con el recurso a lo sorprendente y lo maravilloso no siempre resulta eficaz para unos niños que ven como realidad rutinaria los sueños fantásticos del pasado, gracias al progreso de la ciencia y de la técnica. El viaje a los astros, la penetración en lo profundo de los océanos, el rayo de la muerte, la visión instantánea de lo que sucede a miles de kilómetros de distancia, ahora ya no sorprenden a nadie. Todo ello constituye una cadena de hechos no sólo asequibles, sino habituales. Tal vez por ello lo sorprendente y maravilloso han de ceder su puesto a lo imaginario en lo que el niño puede verse implicado.

Si se quiere interesar al niño en cualquier tema, el problema es básicamente literario, de personalización, de implicación del propio niño en el asunto.

El autor actual tendrá que echar mano de algunos recursos que le faciliten el alumbramiento de textos atractivos y sugerentes para el niño:

---

(18) RÍO, E. del: *Ob. cit.*, p. 60.

– *La observación* de la realidad que le interesa al niño, a través de los ojos del propio niño. Esto le proporcionará los *temas*.

– *La penetración* en el interior del niño por la interpretación psicológica de sus actos y actitudes le advertirá sobre el *tratamiento* que ha de dar a los temas para que resulten atractivos.

– *La creación* del lenguaje convencional pertinente le aportará, con las peculiaridades del *estilo*, el vehículo capaz de entablar comunicación como base de la asimilación.

Creación de un lenguaje compartido

El lenguaje es el instrumento a través del cual se satisface la relación básica con el otro. Se establece así una dependencia fundada en el ser social de la persona humana, que se traduce en la comunicación. Y aunque el hombre pueda comunicarse también por la mirada, el gesto, la acción y hasta la música, pese a su falta de semanticidad, ninguno de estos instrumentos tiene capacidad comunicativa tan completa como la palabra. Esta permite no sólo la transmisión de pensamientos, sentimientos y deseos, sino que condiciona la relación para llegar al diálogo, a la coexistencia y a la cooperación. Por eso una sociedad sin lenguaje es inimaginable.

Como es sabido, la adquisición del lenguaje por parte del niño se realiza gracias al influjo de la *función simbólica*, que consiste en la facultad de representar lo real por un signo y comprender el signo como representación de lo real. Es, por tanto, la facultad de establecer relación entre una cosa y otra distinta.

Pero para poder establecer esta relación arbitraria entre la imagen acústica o significante –palabra– y el significado –objeto– hace falta otro requisito previo, que es la capacidad de entablar relación entre objeto y concepto. Entendiendo por concepto la representación que permite que una determinada clase de cosas pueda ser diferenciada de otras y relacionadas entre sí, gracias a un conjunto de rasgos distintivos compartidos.

De una etapa prelingüística, egocéntrica, merced al desarrollo del pensamiento simbólico y al ejercicio del lenguaje, el niño pasa a una etapa lingüística y de integración social. Paulatinamente el niño se apodera del aparato lingüístico, lo que le permite percibir el conjunto de símbolos y asimilarlos. Y, a través de la lengua, que es el resultado concreto de esta adquisición, entra en contacto con una cultura, que implica un conjunto de representaciones organizadas por un código de relaciones y valores. La literatura infantil, como parte integrante de dicha cultura, le llegará al niño, inicialmente, a través del cuento oral y reforzará así la asociación simbólica de determinados signos con determinados significados. Posteriormente, mediante la lectura, se prolongará esta situación, en la medida en que la correspondencia entre significantes y significados sea compartida entre autor y lector.

Alrededor de los dos años el niño comienza su primer período lingüístico que se extiende hasta los cinco y medio o los siete años. El niño es todavía un ser presocial. Su lenguaje acusa una prolongación del período prelingüístico.

Hacia los siete años el niño adelanta en su interacción social. Muchas de sus actitudes se transforman y su lenguaje, merced a la socialización y para servirla, se modifica considerablemente.

En el aspecto lingüístico la socialización se manifiesta en la capacidad para recibir mensajes de los otros, comprenderlos y responder con otros mensajes. Lo que supone entender el punto de vista del otro y adaptar a él la respuesta.

Esta socialización aparece también en el juego, que además de los intercambios verbales propicia cambios en la aceptación de las reglas y en la colaboración y respeto que mantiene con los otros. Empieza a nacer en él el concepto del deber. A la vez que se muestra capaz de sentimientos hacia los otros y su conciencia se abre a los valores morales como justicia, colaboración y amistad.

Este período coincide también con sus primeros contactos con la literatura escrita, gracias a su iniciación en la lectura comprensiva. Lo cual desarrollará su capacidad para buscar explicaciones, reconstruir hechos pasados, discurrir sobre el futuro y reflexionar sobre lo que sucede en un cuento.

Gracias a esta ampliación de información, su pensamiento adopta dos posiciones distintas. Por una parte aparece el *pensamiento dirigido*, consciente, como resultado de su adaptación a la información. Por otra, el *pensamiento autístico*, inconsciente y no dirigido, con tendencia a crear mundos imaginarios. Mientras el primero se cimenta en la comunicación socializada, el segundo no tiene intención comunicativa y representa todavía un tributo al pensamiento egocéntrico.

De aquí que el niño no reciba los mensajes con objetividad, sino que relaciona algunos de sus elementos con sus intereses y los deforma para adaptarlos a conceptos elaborados previamente. En consecuencia es fácil que el niño al que se le cuenta un cuento, si lo tiene que repetir, lo transforme de acuerdo con sus implicaciones subjetivas.

La recepción del cuento tradicional por parte del niño ha sido bastante estudiada. En cambio la recepción del cuento literario necesita estudios psicológicos que aclaren cómo el niño lo recibe, de qué manera transforma los elementos literarios y cómo la experiencia literaria se convierte en experiencia psíquica, así como, en general, los efectos que las lecturas producen en el yo del niño. Estos conocimientos aclararían grandemente las actitudes que ha de tomar el autor para crear situaciones comunicativas.

En general la recepción del niño depende directamente de las operaciones que es capaz de realizar en los distintos momentos de su evolución. En el período prelógico o preoperacional, las facultades del niño, según PIAGET, no superan la percepción. En el período opera-

cional, abstracto o lógico, que arranca a los siete u ocho años y tiene su plenitud de los once a los quince, el niño es capaz de conceptualización. Es decir, es capaz de transformar las propiedades superficiales de la literatura en estructuras conceptuales, o sea, en modelos de significación.

Ante el cuento tradicional la recepción infantil tiene marcada tendencia a transformar la realidad, de acuerdo con las exigencias del deseo ingenuo. En el fondo no es más que una concesión al egocentrismo. El niño escoge del cuento lo que simboliza algo personal y subjetivo para él.

Si el cuento literario, creado para él, quiere conseguir los mismos efectos, no tiene más remedio que apoyarse en los mismos procedimientos que el cuento popular. Pero esto resulta muy difícil de precisar en una época en la que, como se ha dicho ya, el niño accede a la lectura tras el largo entrenamiento de la televisión, que a la palabra junta las sensaciones provocadas por las imágenes visuales y sonoras. Además hay que contar con el cambio de medio: del relato oral se pasa a la narración escrita.

Si la literatura infantil quiere mantener el atractivo de la lectura, cada vez exigirá un tratamiento literario más exquisito. Para ello el autor debe adoptar el lenguaje que mejor sirva al tema, por supuesto, pero también el que cautive al niño. Las condiciones específicas de la literatura infantil exigen del autor que adopte este punto de vista.

Dado que la comunicación se establece mediante la lectura, el clásico esquema

emisor / canal / receptor

se transforma; ahora, en

autor adulto / libro / receptor niño.

De los tres elementos el *receptor niño* es el que condiciona a los otros dos, especialmente al autor adulto, artífice del *libro*. Por eso, si se quiere interesar al niño por cualquier tema, como se ha dicho ya, el problema es fundamentalmente literario. El autor tendrá que prever una codificación que resulte descodificable por parte del niño.

Si el niño no comparte con el autor el lenguaje que éste refleja en su texto, éste no interesará. Pero nótese bien que en el acto de compartir, al autor, como creador, le corresponde la distribución, y al niño, lector, la aceptación gozosa de tal lenguaje. Lo cual es suficiente para demostrar que la responsabilidad en la iniciativa le corresponde al autor.

Si todo lenguaje literario es convencional, el lenguaje literario infantil aumenta su convencionalidad. Y se le exige además que sea compartido.

Cualquier lector, al iniciar la lectura, puede darse cuenta de que aquel lenguaje no es el suyo, pero para continuar leyendo tiene que descubrir que aquel lenguaje, en cierto modo, también puede ser suyo, por lo menos mientras dure la lectura.

Esto significa compartirlo.

Adecuación del estilo

Acerca de la adecuación del estilo se han apuntado ya algunas ideas, sobre todo al explicar la asequibilidad del lenguaje figurado(19), y en otras partes. De lo que se trata ahora es de encontrar el punto de confluencia que marque el equilibrio entre la *desviación* de la norma inherente al estilo y la *orientación intencional* para el niño receptor. Este equilibrio es determinante para proseguir hablando de literatura y para que ésta sea infantil.

¿Cuál ha de ser el punto de confluencia?

La solución es compleja ya que tiene que atender a:

- la capacidad lectora del niño receptor,
- la situación de desarrollo cultural del niño,
- las implicaciones propias del estilo, principalmente:
  - el vocabulario,
  - el lenguaje figurado.

a) El autor no puede escribir su obra para el nivel preciso de desarrollo de cada niño lector. Esto no sucede ni con los textos escolares de estudio.

Por otra parte, la capacidad lectora del niño es uno de los aspectos de su desarrollo lingüístico que abarca:

- la comprensión oral,
- la expresión oral,
- la comprensión lectora,
- la expresión escrita.

La situación de cada lector es tan compleja que cuando se recomienda un libro para una determinada edad, se dice, *a partir de los nueve años*, por ejemplo. La indicación es meramente aproximativa y no tiene otro objetivo que orientar al comprador y apuntar a un nivel medio de capacidad lectora. No se busca centrar el libro en exclusiva, ni se puede impedir que guste a lectores de otras edades. De hecho la *literatura ganada* no fue escrita para los niños, aunque ahora se les dedique. La obra literaria es polivalente y, por fortuna, tiene más receptores que destinatarios.

b) El niño no empieza a estudiar literatura antes de los doce o trece años. A partir de tal momento, se le dan escasas nociones que difícilmente lo capacitan para la valoración de textos con los que no tiene más contacto que la lectura. Por consiguiente el autor, al recurrir a esa desviación literaria que calificamos como lenguaje figurado, tendrá que actuar con la intención de crear un clima en el que la sensibilidad del niño, más que su preparación intelectual, se sienta satisfecha hasta la *delectación*, el placer estético, suprema aspiración del *ornato*

(19) Ver capítulo 2.

en la antigua retórica. Así, el niño gozará con la lectura de un texto, aunque no sepa explicar técnicamente las razones de este goce.

La presencia de elementos del lenguaje figurado y de recursos estilísticos conseguirá embellecer el texto, crear deleite y aumentar su capacidad de comunicación. De la misma forma que los recursos métricos y rítmicos le proporcionan al poema la musicalidad que cautiva al niño, aunque no sepa analizarla.

A causa de esto el autor, naturalmente, tiene planteados problemas de selección y de dosificación, siempre con la mira puesta en el niño receptor.

c) En el aspecto lingüístico el punto más discutido se sitúa en torno al vocabulario. El autor tiene que emplear vocabulario asequible al niño.

Pero éste puede ser asequible y a la vez estimulante, introduciendo al lector en una vía de progreso. Hay fórmulas suficientes y eficaces para que el niño lector, tras la lectura de un texto, se sienta enriquecido léxicamente y en modo alguno se quede como antes de leerlo, o lo que sería peor, empobrecido. La luz que se derrama sobre las palabras en su contexto, las explicaciones que se dan de pasada, las reiteraciones, y hasta el oportuno recurso al lenguaje figurado son otras tantas formas de promover el desarrollo del lenguaje, sin necesidad de recurrir a la didáctica.

En todo caso el autor ha de calcular la dosis de progreso que admiten sus lectores. Esto es lo positivo. Porque, superado un determinado umbral, la lectura se vuelve inasequible y el niño la abandona.

El sentido del progreso en el vocabulario lo basará el autor en la conocida distinción entre dominio activo y dominio pasivo del vocabulario(20). El vocabulario pasivo integra todas aquellas palabras que el niño puede entender, aunque no sea capaz de usarlas. Evidentemente este vocabulario pasivo es más extenso que el activo, conjunto de voces que usa el niño.

El vocabulario pasivo tiene bases muy diversas que van desde el conocimiento de la morfología hasta el desarrollo cultural que permite la comprensión del contexto. Para que el texto siga siendo atractivo el autor ha de procurar que el vocabulario pasivo tenga fuerza suficiente para convertirse en activo. Para ello no ahorrará sugerencias y estímulos para fomentar la reflexión del niño sobre las palabras.

Vale la pena recordar que, en el momento actual, la expansión del vocabulario del niño está promovida sobre todo por la televisión. El libro, no obstante, propicia más la reflexión sobre el lenguaje escrito. Es importante que los autores tomen conciencia de su responsabilidad en cuanto a precisión, corrección y variedad, y, conscientes de la necesidad de promover el desarrollo lingüístico del niño, sepan excitar su curiosidad sobre el valor y significado de las palabras. La adquisición de vocabulario, no obstante, no puede plantearse como objetivo aislado del conjunto del desarrollo lingüístico.

---

(20) Ver capítulo 2.

d) La presencia del lenguaje figurado en un texto para niños, lejos de constituir una dificultad para su lectura, ha de configurar un atractivo: el de la belleza gustada, aunque más intuida que razonada.

Como se ha señalado ya, el niño carece de conocimientos específicos de literatura. Pero en el terreno lingüístico la funcionalidad se impone. Una palabra desconocida puede descubrirse en un texto, se puede comprender inmediatamente y aprenderla. Desde este momento el niño la incorpora a su vocabulario activo, si empieza a usarla. Esta asimilación de vocablos es consecuencia del valor informativo y denotativo del texto. La incorporación inmediata a veces es indispensable, como sucede cuando el lector tiene que contar a un amigo lo que ha leído.

Con el lenguaje figurado el planteamiento parece distinto. La comprensión de una metáfora, o de una hipérbole, por ejemplo, lleva aparejada su traducción al lenguaje corriente, salvo cuando están lexicalizadas y pasan inadvertidas como acepciones del lenguaje habitual. Llamar la atención a los niños sobre el origen de estas figuras y otras expresiones puede resultar un juego divertido —«la mesa tenía cuatro patas como un perro»; «la lámpara tenía pie, pero no andaba»— que vivificará el lenguaje del niño. Pero entre la metáfora lexicalizada y la metáfora ingeniosa y lozana, sin duda se alinean una serie de expresiones manidas, gastadas y nada atractivas —«cálido homenaje», «insigne prócer»— que deben evitarse. Algunos reportajes periodísticos son pródigos en este lenguaje hecho de latiguillos y lugares comunes.

Ante el lenguaje figurado el problema que se le presenta al autor es de límites: ¿hasta qué punto puede seguir echando mano de él? Resulta fácil contestar que mientras el niño vaya entendiendo puede seguir, porque así responde a la actitud de progreso aludida. Pero el autor tiene que presumir la comprensión del lector, lo que es verdaderamente arduo. Por consiguiente, el autor para niños no puede dejar de experimentar sobre el lenguaje y su relación con los niños. Y estas experiencias han de ir acompañadas de la autocrítica y de la comprobación para no caer en un lenguaje convencional distante de los niños, como el lenguaje ñoño y seudoinfantil de otra época.

En la actualidad hay unas cuantas aspiraciones que suelen tomarse como norma. Claridad, brevedad, expresividad y sugestión, principalmente.

Lo cierto es que en el momento actual se procede más por intuición o por recomendación editorial que como consecuencia del estudio sobre el particular. Porque también aquí se echa de menos la labor crítica.

Por otra parte, el lenguaje literario es cambiante y vivo y, como arte, no puede encasillarse. La actitud de búsqueda ha de ser permanente, en particular sobre el lenguaje figurado.

e) Sobre la oportunidad del lenguaje figurado con los niños hay diversas opiniones, como se ha visto. Además de lo sugerido anteriormente, que atañe principalmente a su conveniencia, forma y existencia de límites, hay otros aspectos que reseñar.

Bajo una u otra forma la metáfora aparece a menudo en muestras de la *literatura ganada*, como las rimas y las adivinanzas.

Amarillo por fuera,
amarillo por dentro
y con un *corazón* en el centro

es la descripción adivinancística del *melocotón*; es evidente que *corazón* por *hueso* es una metáfora. Igual que la repetición inicial de *amarillo* debe interpretarse como anáfora. Esta aumenta el valor descriptivo de los versos y, aunque la metáfora —*corazón*— resulte a priori difícil de identificar con *hueso*, a posteriori se fuerza a aceptarla con facilidad. Pero el juego de la adivinanza no puede tomarse como prueba de comprensión de las metáforas, porque ante la adivinanza el niño muchas veces más que descifrar, aprende; y la comprensión, por lo general, es posterior al aprendizaje.

Otro ejemplo:

Soy un *palito*
muy derechito,
y encima de la frente
llevo un *mosquito*,
que ni pica ni vuela
ni toca la vihuela.

La comprensión de las metáforas subrayadas es evidente, tras el citado aprendizaje. Pero los dos versos finales

— que ni pica ni vuela
ni toca la vihuela —

aparte la consideración que puedan merecer como lenguaje figurado, deben verse como elementos desorientadores, cosa frecuente en las adivinanzas.

Los ejemplos podrían multiplicarse y enriquecerse con presencia más variada del lenguaje figurado. Pero lo interesante del caso es que la aclaración del significado de las figuras es obligada por las exigencias del juego, lo que supone una preparación excelente para introducir al niño en el lenguaje figurado.

Tras ratificar lo apuntado respecto a la metáfora y a la comparación(21), conviene recordar otras manifestaciones del lenguaje figurado que sorprenden a menudo por su espíritu lúdico.

Un caso especial lo ofrece la llamada por Alfonso REYES *jitanjáfora*, que con este nombre acoge una serie de palabras, metáforas, onomatopeyas, interjecciones y estrofillas carentes de sentido, pero que constituyen un fuerte estímulo para la imaginación. La faceta ingeniosa destaca en este conocido ejemplo:

Por el río Paraná
viene navegando un piojo,
con un lunar en el ojo,
y una flor en el ojal.

(21) Ver capítulo 2.

Rafael ALBERTI en *Bailecito de bodas* pone el acento en lo lúdico, con juego de palabras y con incitación al movimiento:

Benteveo, bien,
al tuturulú,
chicoleas tú
con tu ten con ten.

También se puede defender que al niño le gustan algunas *gregue-rías*. Para ello no hace falta que descubra sus fórmulas, ni siquiera que entienda en su totalidad el contenido y la intención. Pero su humor, sus contrasentidos aparentes y sus asociaciones agudas provocan la sonrisa, aunque en los casos en que se sitúan por encima del nivel comprensivo del niño, permanecen ininteligibles.

Al niño le ha de divertir oír o leer:

- Soda: agua con hipo.
- La sandalia es el bozal de los pies.
- El arco iris es la bufanda del cielo.
- La T es el martillo del abecedario.

Ramón GÓMEZ DE LA SERNA

La imaginación espolea hacia la comprensión.

Tratamiento de los temas como respuesta

El atractivo que despierta un libro para su lectura está ampliamente relacionado con el tema, el argumento y el asunto. Estos tres núcleos, íntimamente conectados, aunque inconfundibles, aportan la ventaja de su posible formulación escueta, aislada, que facilite la información previa a la lectura del libro. En esto difieren del lenguaje y del estilo cuya apreciación sólo durante la lectura puede alcanzarse.

Tema, argumento y asunto se ofrecen a priori de forma condensada, pero significativa, por inspiración del educador, por comunicación con otros lectores o por información de la crítica. Presentan un punto de partida sugestivo para lo que será el desarrollo de la obra. Mientras que esas mismas fuentes sólo pueden avanzar un juicio de valor, habitualmente subjetivo e impresionista, la lectura del libro confirmará o no las previsiones.

Más que enumerar los posibles temas, conviene insistir en su tratamiento para que realmente actúen como respuesta a las necesidades del niño, ya que los temas en sí son variadísimos. Es más, todos pueden interesar al niño, si adoptan la forma adecuada, si saben encarnarse en asuntos válidos y estructurarse en argumentos dosificados y progresivos que sirvan al niño.

En cualquier caso, y desde los inicios, habrá que establecer una diferencia entre la significación de los cuentos de hadas, de tradición oral y frecuente transmisión oral también, y los creados ex profeso para el niño y plasmados en cuentos modernos o novelas.

La relación del cuento tradicional con el niño ha sido bastante estudiada. Para B. BETTELHEIM los cuentos de hadas resuelven un conflicto existencial:

> «Ofrecen a la imaginación del niño nuevas dimensiones a las que sería imposible llegar por sí solo. Todavía hay algo más importante, la forma y la estructura de los cuentos de hadas sugieren al niño imágenes que le servirán para estructurar sus propios ensueños y canalizar su vida» (22).

Porque el niño en su proceso de crecimiento tiene que

> «superar crisis narcisistas, conflictos edípicos, rivalidades fraternas, renunciar a dependencias de la infancia, obtener un sentimiento de identidad y autovaloración y un sentido de obligación moral» (23).

Los cuentos de hadas les brindan a los niños la oportunidad de enfrentarse, de forma distante, con las situaciones que reclaman estas soluciones, de contemplar la naturaleza problemática de la vida, con la posibilidad de vencer las dificultades sin claudicar ante las tentaciones de evasión. Se cumple así la función de compartir sueños, sin necesidad de inventárselos.

Hasta cierto punto los cuentos cumplen la función de «breves tratados de educación» (24). Y mediante la meditación sobre acciones en las que aparecen situaciones intrincadas, plagadas de obstáculos y enemigos, hermanos envidiosos y hostiles, desgracias imprevistas, el niño se aproxima a la madurez. Para MAREUIL los cuentos presentan *héroes positivos*, y esto es decisivo para una edad en que el niño se identifica más con las personas que con los temas.

Aparecen también *héroes problemáticos* cuya personalidad, cambiante e indecisa, se transfigura de acuerdo con la luz que se arroja sobre ellos. Y, finalmente, aparecen *contramodelos*, o sea, aquellos personajes que exhiben contravalores: egoísmo, maldad, codicia, violencia (25).

Evidentemente estas apariciones empiezan con los cuentos de hadas, sobre todo los héroes positivos y los contramodelos, pero no se limitan a ellos. Su presencia inunda también la *literatura creada* para los niños, aunque surjan arropados bajo formas menos esquemáticas que los cuentos de hadas. La identificación del mal y del bien resulta así más difícil. Cada vez el autor va confiando más en que el lector sepa establecer los códigos de valores correspondientes y captar una gama de matices más graduada y difuminada en la realidad que se le presenta.

De la presencia ostensible del mal y su contraste neto con el bien, propios de los cuentos de hadas, se pasa en la novela para niños, si

(22) BETTELHEIM, B.: *Psicoanálisis...*, p. 14.
(23) BETTELHEIM, B.: *Psicoanálisis...*, p. 14.
(24) MAREUIL, A.: *Ob. cit.*, p. 125.
(25) MAREUIL, A.: *Ob. cit.*, pp. 125-129.

no a la ambigüedad que podría desorientar, sí a la coincidencia de rasgos opuestos en el mismo personaje o en la misma situación, lo que motiva la reflexión sobre la bondad o maldad de los hechos independientemente de los personajes que los ejecutan y a la vista de las circunstancias. En consecuencia, de la adhesión incondicional al héroe se pasa a la valoración de sus actos. Por eso quizá, la literatura infantil actual, pese a su libertad temática, ha de extremar el tratamiento y presentar los problemas más diluidos y con menos contundencia que los cuentos de hadas cuyo final a favor del bien está previsto. Este planteamiento determina que, como señala BELLEMIN-NOËL, los cuentos son ficciones *sin intriga*, ya que todo ello sucede en ellos bajo el signo de la evidencia, lo que constituye una diferencia sustancial con la novela, que se sitúa en posición distinta(26).

La catalogación exhaustiva de los cuentos tradicionales y los numerosos estudios que han profundizado en su significado y relación con el niño –B. BETTELHEIM, Ch. MEVES, Jack ZIPES, Marc SORIANO– componen un cuadro establecido al que puede acercarse con seguridad el autor. Por todo ello su respuesta a las necesidades del niño se plantea como solución segura.

Para MAREUIL,(27), al cuento tradicional, por su origen, cabe atribuirle una misión educativa sin par: enseñarle al niño que ha de pasar de una edad a otra, de un estado a otro, a través de metamorfosis a menudo dolorosas. Baste recordar el caso de los niños que no quieren crecer, que no quieren dejar de ser niños, tanto en el cuento como en la realidad.

La literatura infantil moderna abre una ventana sobre una inseguridad más inquietante que la presencia del mal en los cuentos tradicionales. El planteamiento problemático surge desde el momento en que, a partir de los siete años, el niño entra en contacto con los cuentos y libros de autor, y se acrecentará a medida que su autonomía lectora lo enfrente con textos de cuya elección y comprensión sea cada vez más responsable. La comunicación oral del cuento de hadas establecía entre éste y el niño una relación en cierto modo impuesta y con escaso margen para la elección. Ahora, su capacidad lectora en aumento lo conecta cada vez más libremente y de forma personal con otro tipo de literatura. El autor tiene que ser consciente de ello.

La lectura, por tanto, se convierte cada vez más en una aventura personal en sí misma. En sus contactos con las primeras novelas el niño se encontrará con algunos planteamientos comunes con los de los cuentos. Pero sus progresos lectores lo abocarán a obras de creciente tensión y mayor complejidad en los temas.

Por otra parte, el tratamiento literario transforma los temas. MAREUIL destaca el interés por el estudio de las parodias invocando la oportunidad de la risa a expensas de las virtudes intransigentes(28).

---

(26) BELLEMIN-NOEL, J.: *Ob. cit.*, p. 15.
(27) MAREUIL, A.: *Ob. cit.*, p. 61.
(28) MAREUIL, A.: *Ob. cit.*, p. 129.

Aquí entran en liza, sin duda, las funciones del héroe y del antihéroe. El teatro y el cine son campos abonados para este cultivo.

LÓPEZ QUINTÁS advierte del peligro de quedarnos fuera de juego como lectores...

> «si damos por supuesto que la *única* forma de realidad o, al menos, la forma *modélica* es la realidad *objetiva* —mensurable, delimitable, ponderable...—. Hay modos de realidad que no presentan estas características, pero se muestran dotados de una eficiencia tal que constituyen el origen del dinamismo humano»(29).

En consecuencia hay que concluir que la variedad de tratamientos actúa como coeficiente multiplicador sobre los temas y asuntos que así se ven alterados o adquieren caracteres que les dan un sello propio en cada ocasión.

En el tránsito del siglo XIX al XX nos encontramos con creaciones en las que conviven el cuento tradicional y la novela. Procedimientos totalmente fantásticos, propios del cuento, se introducen en la novela, de orientación más realista. Está demostrado que esta conjunción le gusta al lector, sobre todo cuando le permite ver su propia situación a través de otros prismas, lo cual entraña una forma de respuesta.

Así sucede con *Pinocho*, de COLLODI, (1881). Un muñeco de madera realiza las desobediencias, travesuras y enredos que a todo niño le gustaría cometer. Pero crece y se convierte en niño de carne y hueso. El entronque de lo fantástico con lo realista se aviva paulatinamente. Pinocho no tiene madre, aunque él siempre reconoce por padre a Geppetto y luego admite la maternidad de su Hada. La paciencia de éstos con su hijo pródigo parece inevitable. Muñeco de madera que se humaniza es el símbolo de la evolución del niño rudo y díscolo que, a la postre, se convierte en consciente y responsable. «La madera de que está tallado Pinocho —reconoce Benedetto CROCE— es la humanidad, y él se yergue en pie y entra en la vida como hombre que emprende su noviciado; fantoche, sí, pero enteramente espiritual»(30).

Otro ejemplo interesante es *El maravilloso viaje de Nils Holgersson*, de Selma LAGERLÖF (1906), convertido en Suecia en libro nacional de lectura y protagonista de uno de los más brillantes éxitos del mundo. Cuenta la historia de un niño malo, Nils, de catorce años, para quien «dormir y comer eran sus ocupaciones favoritas». Al quedarse un domingo solo, por no querer ir a los oficios religiosos, se ve sorprendido por un duende que lo encanta y achica hasta dejarlo del tamaño de una pulgada. Lo deja tan pequeño que hasta se burlan de él los animales de la granja a los que antes había maltratado. Arrastrado por el pato Martín, emprende un viaje a través de Suecia, a las órdenes de Okka, jefe de la bandada de patos. Así puede contemplar el esplendor del solar patrio y descubrir, sobre todo, el valor de la

(29) LÓPEZ QUINTÁS, A.: *Análisis literario...*, p. 181.
(30) Citado por CIBALDI, A.: *Ob. cit.*, p. 30.

ayuda, de la amistad y de la abnegación, hasta el reencuentro con la familia. A partir de este momento, vuelve a ser alto y fuerte. Y lanza una carcajada cuando se siente feliz y ya no tiene miedo.

La estructura del cuento está presente también en el teatro. Partida con separación de la familia, periplo con acumulación de experiencia, vuelta al hogar con mayor madurez, y restablecimiento del orden anterior tras la aventura. Todo ello aparece en *El viaje de Pedro, el Afortunado*, de A. STRINDBERG, (1882), y en *El príncipe que todo lo aprendió en los libros*, de J. BENAVENTE, (1909).

En *Las aventuras de Huckleberry Finn*, de Mark TWAIN, (1884), se repiten los esquemas del cuento, sin duda, pero al recargar las tintas en la dureza del ambiente y de la peripecia, se entra más en la órbita de la novela.

A medida que avanza el siglo XX la literatura infantil aumenta en importancia y difusión, y los temas se multiplican. Ya no estará obsesivamente centrada en torno a algunos problemas clásicos. Temáticamente se extenderá a todo aquello que pueda tener alguna relación con la vida del niño. Es decir, a todos los temas, aunque, eso sí, exigirá como condición de comunicación que se reflejen a través del prisma del niño, y pondrá el acento más en éste que en los propios temas.

Esto aboca al análisis del niño protagonista de los libros infantiles, como medio de aproximación de los temas al niño, estudio realizado en gran medida por Mercedes GÓMEZ DEL MANZANO,(31). Sea o no el niño el protagonista de sus libros, lo importante es que el tratamiento se los acerque.

Según Isabelle JAN los educadores reivindican con insistencia el libro para niños tras la Segunda Guerra Mundial, en un momento en que el mito de la escuela como único medio de acceso al saber y al aprendizaje de la vida, comienza a socavarse. Así puede decirse que el libro infantil pasa a integrarse y potenciarse dentro de la «otra escuela» o «escuela paralela», situación en la que cree mantenerse, pero son precisamente los educadores los principales promotores del auge del libro para niños. Buscan, no obstante, distanciarlo del libro de clase, del libro didáctico, o sea, que pretenden otro tipo de respuestas más atractivas para el niño.

Contribución a la educación del niño lector

Crear afición a la lectura es una de las metas más perseguidas por los educadores en el momento actual. «Hay una serie de actividades cuyo objetivo, bifronte, se reduce a fomentar el gusto por la lectura y conseguir una lectura más consciente»(32). Es lógico que en los niveles de desarrollo del niño en que se sitúan estos objetivos se llegue a una convergencia con la difusión de la literatura infantil. Pero es ló-

(31) Ver GÓMEZ DEL MANZANO, M.: *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX*.—Narcea. Madrid. 1987.

(32) CERVERA, J.: *La literatura infantil...*, p. 84.

gico también que se apunte más allá de la animación a la lectura: que se tienda a la educación del niño como lector.

Bruno BETTELHEIM insiste en que lo que motiva al niño a aprender a leer no es la utilidad de la lectura «sino la firme creencia de que saber leer abrirá ante él un mundo de experiencias maravillosas, le permitirá despojarse de su ignorancia, comprender el mundo y ser dueño de su destino»(33).

Esta supuesta actitud del niño, en exceso racional, se matiza cuando añade: «Hay motivos para creer que sólo aquellos para quienes la lectura estuvo dotada, en una edad temprana, de algunas cualidades visionarias y significado mágico llegarán a ser instruidos», porque lo que «es capaz de aportar a la vida de cada uno» la lectura no pertenece «al ego y a la mente consciente; es también algo con raíces muy hondas en el subconsciente»(34).

Supuesta la aceptación conjunta de lo dicho, hay que admitir que la educación del niño como lector se sirve de procedimientos que de algún modo podemos relacionar con la didáctica y con la propia literatura.

Así sucede con los que aquí se señalan. Aunque, como es justo en un estudio como éste, resulta más propio ligar cualquier actividad con los aspectos literarios.

Para esta educación del niño como lector, se destacan tres vías: la de la mediación, la literaria y la lingüística.

a) **La mediación.**

En la difusión de la literatura infantil y el fomento de la lectura se cuenta con el apoyo y complicidad de los *mediadores*. Hay unos mediadores tradicionales entre el libro y el niño que son los padres, los profesores y los bibliotecarios. Pero desde hace unos años han surgido en el mundillo de la literatura infantil los que se autodenominan *animadores*. No son autores, ni editores, ni agentes publicitarios; son expertos en literatura infantil que igual pueden actuar al servicio de los editores que en ayuda de educadores menos expertos en literatura infantil.

Los animadores se dirigen a grupos de niños e intervienen para destacar los atractivos del libro, explicar tal vez el pensamiento del autor e intentar convencer de la necesidad de leer el libro recomendado y otros muchos. Para la animación, con frecuencia se recurre a juegos, a la dramatización y a actividades varias, que sería lamentable que tan sólo tangencialmente rozaran la literatura.

La presencia y acción del animador suscita reacciones diversas, del mismo modo que hay diversas formas de animación, desde las que se plantean en términos estrictamente literarios, hasta las que no pueden evitar que planee sobre ellas la sombra de la promoción. Con ironía

(33) BETTELHEIM, B. y ZELAN, K.: *Ob. cit.*, p. 56.
(34) BETTELHEIM, B. y ZELAN, K.: *Ob. cit.*, p. 60.

y amargura Isabelle JAN comenta que ahora se llega al libro gracias al mediador o animador. «El es quien se convierte en la pieza clave del edificio en detrimento del texto y del lector. Como si cuentos, relatos e imágenes no pudieran existir sin la presencia de un comentario, como si no pudieran actuar por el propio efecto de la energía que contienen, y tuvieran necesidad de un manipulador para existir, para animarse» (35).

Del mismo modo que es maliciosa la observación de Geneviève PATTE: «Si algunas bibliotecas inglesas parecen desarrollar más que en el pasado algunas actividades de animación, es, sin duda, porque la gran afluencia de inmigrados provenientes de regiones como el Caribe, sin gran tradición de lectura, las lleva a buscar animaciones que hagan atractiva la biblioteca y demuestren que allí sucede algo» (36).

Seve CALLEJA, a la vez que critica, indica un camino:

«Por descontado que la animación del libro está en el libro mismo y que la de los lectores se esconde en ellos mismos, con lo que acaso la acuñación feliz de *animación a la lectura* sea una fórmula hueca» (37).

Es lógico que se intente involucrar al autor en tareas de animación. Así surgen los llamados *encuentros con el autor.* En principio parece que el autor es la persona más autorizada para las tareas de animación cuando se trata de informar sobre sus propios libros o de aclarar aspectos relacionados con la creación literaria y despertar interés por la literatura.

Cada vez es mayor el número de educadores impuestos en literatura infantil y juvenil. Sin duda éstos son animadores natos en acción permanente. Aunque como en estas sesiones se intenta introducir elementos novedosos y hasta festivos, la presencia de un animador extraordinario, sobre todo si es el autor, proporciona mayor interés. El autor se convierte así en el primero y principal animador. Pero su animación debe programarse desde el acto de escribir, como se verá, y consumarse cuando el lector se entrega a su lectura. La mejor animación del autor es interna y actúa a través del texto. El contacto con niños, el observar sus reacciones y responder a sus preguntas sugerirán al autor más de una idea sobre la forma de escribir para ellos.

b) **La vía literaria.**

Supuesta la animación del autor para la obra de otros autores, se le ofrece ocasión para subrayar coincidencias, destacar discrepancias y explicar sus razones. Aunque este procedimiento implica ya iniciación en la crítica y el comentario con más intensidad que en la forma anterior.

La animación puede extenderse hacia otros géneros y servirse de ellos. La producción de la literatura infantil se centra básicamente en

---

(35) JAN, I.: *Ob. cit.*, p. 161.
(36) PATTE, G.: *Ob. cit.*, p. 27.
(37) CALLEJA, S.: *Ob. cit.*, p. 15.

la narración. Tanto quedan en segundo plano el teatro y la poesía, que algunas importantes editoriales no incluyen ningún libro de estas especialidades en sus abultados catálogos. En estas circunstancias es difícil pedir a los autores que se especialicen en estas modalidades. Pero sí deben animar hacia ellas en sus producciones.

Esto puede lograrse de diversas formas, desde la elección de temas, hasta el tratamiento en el desarrollo de los asuntos, las citas y las contaminaciones literarias.

La aportación del teatro a la animación a la lectura puede ser decisiva. En el texto de una obra teatral pueden aparecer poemas, canciones, narraciones e infinidad de elementos literarios relacionados con los distintos géneros. El teatro es, sin duda, un campo desde el que se debe cultivar el hecho literario global.

En su actual situación de postración en el ámbito escolar, tal vez hayan pesado factores como la falta de textos agradecidos, lo trabajoso de su preparación, el desconocimiento de la dramatización y hasta una falsa concepción del teatro que arrastra a la negación de su carácter literario. Sin duda éste es un campo que habrá que cultivar de nuevo en beneficio del hecho literario global.

Suerte pareja urge desearle a la poesía. Se han sacrificado, y no impunemente, actividades otrora cultivadas como la declamación. Y no se han explotado suficientemente posibilidades crecientes, basadas en la dramatización de poemas y canciones y otras actividades lúdicas.

El teatro, con la directez de su transmisión y el contagio que provoca su recepción en grupo, es altamente estimulante. Para la poesía pueden buscarse circunstancias análogas. Y además queda patente la atracción del lenguaje literario por excelencia, cuya convencionalidad no es imitable, pero sí deleitosa.

La variedad de formas literarias puestas al alcance del niño, aunque no pueda analizarlas con rigor, crea en su mente la visión de la grandeza y la diversidad de la literatura. La puesta de relieve de esta diversidad de formas, de modo que el niño pueda gustarlas y distinguirlas, aunque sólo sea intuitivamente, es condición indispensable para que las viva y sienta. Aquí se sitúan los inicios de la sensibilidad literaria. Y puesto que se trata de promover la lectura, vale la pena escuchar la voz de alerta de Geneviève PATTE: «Educadores y bibliotecarios observan normalmente que los malos lectores se encaminan más gustosamente hacia los textos documentales que hacia las novelas. La abundancia de ilustraciones les permite hojear sin leer»(38).

Lo que implica la necesidad de cuidar este tipo de libros y analizar por qué los textos de creación no tienen suficiente atractivo para esta clase de lectores.

Si en la concepción globalizadora de la literatura infantil no se hubiera incluido la televisión, habría que considerar aquí su influencia para la educación del lector. El hecho insoslayable es que los niños

(38) PATTE, G.: *Ob. cit.*, p. 73.

actuales acceden a la lectura cuando ya están saciados de televisión. La palabra presente en ésta tiene que ser estimulante también y contribuir a la formación del gusto y de la inclinación a la lectura.

Los medios de comunicación social han marcado el estilo de los libros de ahora y han condicionado los hábitos lectores de los niños. A veces se les sugieren a los autores simplificaciones alarmantes. Cierto que el tiempo no pasa en balde y que los hábitos generados por la televisión han de tenerse en cuenta. ¿Pero hasta el punto de impedir la formación de un estilo propio de libros que permita no sólo recuperar el terreno perdido por la palabra, sino avanzar hacia su afianzamiento y potenciación? Tal vez aquí aflora uno de los problemas más graves de la literatura infantil en el momento actual.

Por otra parte se pierde de vista el esfuerzo que ha de desplegar un niño para leer un libro. Libros densos en cuanto a su contenido y estilo y libros excesivamente largos consiguen más fácilmente ahuyentar lectores que atraerlos. Es muy importante que los propios libros provoquen la comunicación y el comentario entre iguales. Esta función animadora de los lectores tampoco es despreciable. El éxito de algunos libros radica en esta comunicación interpersonal que, a su vez, favorece la socialización de la literatura.

c) **La vía lingüística.**

Es obvio que el autor ha de cuidar el lenguaje. Una de las razones es para contribuir a la formación lingüística del niño en la adquisición del lenguaje y como lector. Por ello se ha hablado ya de adecuación lingüística, de lenguaje compartido, de lenguaje figurado... Hace falta hablar ahora también de sensibilizar al niño ante el lenguaje.

El autor es el primer obligado a ser sensible, pero además ha de transmitir su sensibilidad por la lengua a sus lectores. Ha de intentar destacar el contenido conceptual, afectivo y sensóreo de la palabra para coincidir en la triple dimensión en que se mueve el niño(39). Si además aborda temas que interesan al niño, es lógico que éste descubra que el texto que intenta leer, entender y gozar «reconstruye en cierto modo la simultaneidad que está acostumbrado a vivir. Y esta simultaneidad con dimensiones existenciales provoca, a través del lenguaje, una auténtica búsqueda de la realidad que el niño intenta vivir»(40).

El autor debe adiestrar al niño en los símbolos que plasman los mensajes literarios y hacérselos gustar para que siga penetrando en ellos.

Siguiendo a Henri WALLON,(41), puede decirse que una de las notas del pensamiento del niño es su carácter elíptico, rasgo que se

---

(39) GÓMEZ DEL MANZANO, M.: *Ob. cit.*, p. 109.

(40) GÓMEZ DEL MANZANO, M.: *Ob. cit.*, p. 107.

(41) WALLON, H.: *Los orígenes del pensamiento en el niño*. – Nueva Visión. Buenos Aires. 1976. Tomo I, pp. 47-54.

traduce en su lenguaje y se manifiesta en expresiones incompletas y discontinuas. El niño no tiene capacidad para realizar la explicación de una acción completa sin caer en olvidos o selecciones realizadas con su falta de recursos verbales o su inclinación por los aspectos que afectivamente le interesan de modo especial.

En consecuencia, cuando el niño tiene que describir un objeto o narrar una acción tiende a la abreviación, tanto de la expresión, como de la representación y del juicio.

La elipsis de circunstancias lo llevará a suprimir datos fundamentales para el desarrollo del relato. Y el resultado quedará embarullado y falto de relacionantes que aseguren su continuidad. Incluso podrá parecer contradictorio. La razón hay que buscarla en que las etapas de la expresión discursiva son más tardías que las de la intuición. En ello coinciden WALLON y PIAGET. Por esto el pensamiento del niño es intención o actitud más que discurso, lo cual, traducido en términos de actividad lingüística, corrobora que su conocimiento lingüístico pasivo es superior al activo.

La poesía y el teatro se caracterizan por el lenguaje elíptico. En la narrativa predomina la linealidad y la sucesión ordenada de los hechos, rasgos característicos del cuento infantil.

En la poesía la concentración de la expresión queda iluminada por las imágenes que sitúan la expresión en otro contexto. Ya sea por medio de asociaciones, ya por medio de sustituciones, arrastran al lector a un campo en el que el juego de los significados se ve potenciado.

En el teatro la elipsis se centra en la reproducción del lenguaje propio de la conversación preferentemente. A menudo sus claves deben descifrarse con la ayuda del gesto, de la utilería y de la situación. En cierto modo el lenguaje del teatro, al acercar al niño espectador a la conversación sostenida por los personajes, lo sitúa ante modelos fácilmente imitables. Pero la contribución a la ordenación de su pensamiento no es total ni definitiva.

Ante el cuento la transmisión de significados se produce de otro modo. El niño se encuentra con descripciones y narraciones y se enfrenta con esbozos de coloquio. Las narraciones y las descripciones exigen cuidado exquisito, ya que revisten lingüística y literariamente su pensamiento elíptico. El coloquio aquí, a diferencia del teatro, está menos apoyado por recursos extralingüísticos y más flanqueado por aclaraciones discursivas. En realidad la narrativa contribuye a soldar los elementos que quedan sueltos en su pensamiento. Los modelos lingüísticos de la narrativa son, sin duda, los más asimilables, y al hacer progresar en la expresión discursiva, más que imitables son intercambiables y se constituyen en recursos.

Cuando el niño se decide a actuar como receptor o lector, sin duda lo que más le atrae es desentrañar el significado del texto, porque posee de él una información que le urge completar o porque abriga la vaga sospecha de que en él hay algo que le interesa.

La corriente que se acerca al significado mediante la inclusión del referente en el estudio del significado es la más conocida. Por eso convendrá completar aquí su visión con el estudio del contexto y el análisis de la dimensión estructural de la semántica.

Siguiendo a Harald WEINRICH, (42), una aproximación lingüística orientada por los conceptos de *comunicación*, *instrucción* y *texto*, arrojará mucha luz sobre la consideración de la lectura por el autor. De acuerdo con este esquema, por *comunicación* se entiende la posibilidad de intercambiar mensajes entre dos o más personas que disponen de código común de signos con sentido. La *instrucción* dinamiza el modelo de comunicación. Es decir, todo signo intercambiado entre los partícipes en la comunicación se entiende como una instrucción o indicación que el emisor da al receptor. El *texto*, en realidad, es una secuencia de signos lingüísticos que se determinan unos a otros y se inscriben en un proceso de codificación y de descodificación.

En el texto —etimológicamente significa *tejido*— se entrelazan varias redes de palabras —sustantivos, verbos, enlaces...— que forman un conjunto con significado. Gracias a esta presencia, el lector o receptor puede pasar del significado parcial de los signos al significado conjunto del texto, es decir, de los significados de las palabras en el código a su significado en el mensaje y en el contexto. Se pasa así de un concepto estático a un concepto dinámico e ilimitado del signo, capaz de hacer frente —piénsese en la metáfora— a cualquier realidad que necesite ser objeto de comunicación.

En las redes de signos que se entrelazan para tejer el texto, valga la redundancia, destaca la presencia de lexemas, monemas y morfemas. Si los lexemas acentúan el significado de los elementos salientes del texto, los monemas y morfemas posibilitan la organización conjunta del texto mediante la morfosintaxis.

En esta organización conjunta que es el texto, las palabras no aparecen aisladas, sino entrelazadas y, por consiguiente, con posibles matizaciones en su significado. El lector, desde su memoria y desde su imaginación, tiene que proceder a la descodificación del texto. Desde su recuerdo porque, sin duda, conoce la mayoría de las palabras; y desde su imaginación porque tiene que captar las indicaciones que le traza el autor en el entramado de las palabras para que descubra el significado.

En cualquier caso el lector realiza un avance hacia la comprensión del lenguaje. Pero si en el tejido conjunto del texto tropieza con palabras para cuya descodificación no puede servirse del recuerdo, porque son nuevas para él o por el uso que se les da dentro del lenguaje figurado, tiene que echar mano de su imaginación y resituarlas en el texto. Para desentrañar su significado contará con la ayuda del contexto, con los monemas y morfemas y lógicamente con el razonamiento de analogía. Por consiguiente el significado literario del texto queda

(42) WEINRICH, H.: *Lenguaje en textos*. — Gredos. Madrid, 1981, pp. 7 y sigs.

asegurado sin que el significado lingüístico de las palabras quede completo o definitivo, lo que dará a algunas palabras significados provisionales. De aquí la necesidad de que tales palabras vayan apareciendo en otros contextos para que se resuelva su *provisionalidad* en la apropiación que el niño hace del vocabulario mediante la lectura.

Al aceptar que el significado de algunas palabras está ligado al contexto se ponen de relieve las deficiencias que padece el niño en su marco de referencias. Por eso muchas veces el descubrimiento de palabras y su comprensión total o contextual lo empujará a investigar aspectos latentes de la realidad. Con lo cual la lectura contribuirá al desarrollo de su pensamiento y cosmovisión.

El autor de libros infantiles debe tener en cuenta que las reflexiones precedentes tienen validez no sólo para el primer período lector del niño, sino que esta actuación se prolonga durante mucho tiempo. WEINRICH recalca el hecho de que utilizamos las palabras «no de forma aislada, sino unida a otras en texto. De esta forma, las palabras se dan recíprocamente contexto y se determinan mutuamente» (43).

La manera de llamar la atención sobre una palabra es obligar al lector a detenerse sobre ella. Para ello el autor dispone de varios procedimientos. Las explicaciones son la fórmula didáctica más clara, pero la menos literaria. Las comparaciones y precisiones, mediante paradiástoles, antítesis y alusiones son recursos literarios eficaces, aunque limitados por la capacidad del niño. Tal vez uno de los recursos más útiles, por lo que tiene de lúdico, sea el que se ha denominado *efecto tropezón* (44), que llama la atención sobre aspectos sorprendentes del lenguaje que pasan inadvertidos en el contexto. Pero al tratarse de casos aislados, sólo esporádicamente pueden atraer la atención sobre las palabras. Su eficacia se cifrará en provocar en el niño lector una actitud de observación más interesada sobre la lengua.

La búsqueda de la sorpresa para que nazca la reflexión o la duda sobre las palabras es el objetivo de la comparación entre voces aparentemente próximas y en la realidad lejanas, como los casos ya aludidos entre masculino y femenino —*aro / ara*—, entre algunos nombres y sus aumentativos y diminutivos formales —*bombo / bombín / bombón*— y el contraste entre algunos verbos y sus sustantivos derivados y otros que sólo tienen filiación aparente —*llorón* viene de *llorar*; pero *cantón* no deriva de *cantar*—, todo lo cual ha de sorprenderle al niño (45).

La influencia del niño lector

¿Influye el niño sobre la literatura infantil? Para intentar una aproximación a la respuesta, convendrá ceñirse al caso concreto del libro.

(43) WEINRICH, H.: *Ob. cit.*, p. 406.
(44) Ver capítulo 8.
(45) Ver capítulo 2.

Desde el momento en que se intenta convertir al niño en receptor, y no limitarlo al papel de destinatario, se busca la adecuación en el estilo y en los temas. Luego la influencia está clara.

Pero el niño lector ni tiene acceso directo a la crítica, ni puede dirigirse a autores y editores, ni tiene capacidad para explicar con precisión por qué le gusta un libro. Sus puntos de vista, manifiestos por demanda, por conversaciones, por juegos o de otras formas, tendrán que ser recogidos, sistematizados y ponderados por los *mediadores* que harán llegar sus opiniones a los centros de decisión.

Estos, naturalmente, tienen muy en cuenta lo que pueda contribuir a la difusión del libro. Pero las ideas que los mediadores comunican a los editores están filtradas a través de los puntos de vista de los propios mediadores, que suelen ser educadores, críticos, bibliotecarios o agentes de ventas. En cualquier caso se produce una amalgama de influencias y de opiniones que actúa sobre las de los niños.

El editor es el destinatario último de esta información y en algunos casos adopta la actitud de mediador, a su vez, ante el autor.

Es inútil discutir si el libro es anterior al lector o viceversa. Esta cuestión, defendible desde cualquiera de los dos extremos en el caso de la literatura de adultos, no tiene sentido en la de los niños, puesto que conocemos el proceso de creación y de adecuación de la literatura infantil, aunque ésta arranque con la *literatura ganada.*

Interesa destacar, en cambio, que el niño, como lector, no es homogéneo. Hay varias clases de lectores. Y los móviles que los acercan a la lectura indirectamente repercuten en la concepción del libro. El lector *casual* es el que lee por azar. Porque le cae el libro en sus manos en un momento dado y descubre que le gusta. Tal vez se piense que éste no influye nada en el libro. No es cierto. El aumento de lectores, aspiración de muchos, tiene que empezar por el aumento de lectores casuales. Sólo éstos podrán transformarse en lectores *corrientes*, que son los que leen con relativa frecuencia. Así como el casual no busca el libro, el corriente sí que lo busca, al compás de los acontecimientos que hacen que algún que otro libro suene, ya sea gracias a la publicidad, en las conversaciones o en el colegio. El lector *aficionado* es el asiduo; aquel que busca el libro que le interesa y, si no lo encuentra, lee otro cualquiera, porque en realidad necesita leer. El lector *especializado* es algo distinto del *aficionado*. Si éste tiende a leerlo todo, el *especializado*, con el mismo afán, se dedica a determinado tipo de libros. Es curioso que haya niños fuertemente motivados por libros de terror, novelas policíacas o novelas del Oeste. La existencia de importantes colecciones se explica por la presencia activa de lectores *especializados*, que, en los casos señalados, no son sólo niños. Por lo general, el niño lector *especializado*, más que aficionado suele ser lector prematuro.

En otro plano cabe hablar del lector *por gusto* y del lector *por obligación*. Salta a la vista que lo deseable es el lector *por gusto* y *aficionado* con moderación. Pero algunos educadores creen que a esta situa-

ción ideal no se llega sino por la vía de la *obligación*, naturalmente escolar, porque algunos niños, si no es por este procedimiento, no se inician en la lectura.

No hace falta recordar que esta obligación, sobre todo si va acompañada de ejercicios escritos, a menudo crea rechazo. Hay que preguntarse una vez más por qué niños que hasta los once o doce años son excelentes lectores, dejan de serlo a partir de esta edad.

Pero volviendo a la cuestión fundamental aquí y ahora, que es la influencia del niño lector sobre el libro, hay que pensar que lo más grave que puede suceder es que con la *obligación* se vuelva al niño *destinatario*, que no *receptor*. Sobre todo si se le hacen series a la medida de la obligación.

En conclusión, que los *mediadores* pueden transmitir la opinión de los niños, lo que no pueden hacer es sustituirla.

De una forma o de otra el lector pesa incluso en la literatura infantil, aunque su influencia no vaya directamente del lector al autor. Caricaturizando un poco la situación de la literatura infantil, cabe aventurar que su proceso de producción-consumo puede llegar a parecerse más al de las modas en el vestir que al de la literatura de adultos. El editor para niños intenta hacer gustar a los niños los libros que edita. El editor para adultos edita los libros que les gustan a sus lectores.

En uno y otro caso hay un mediador anónimo, inconcreto e inasible que es el *ambiente*. Lo que hace falta saber es quién crea tal ambiente.

XIII

EN EL MARCO DE LA PEDAGOGIA

Literatura, pedagogía y didáctica

Aceptado que en la literatura infantil el concepto de literatura prevalece sobre el de didáctica, no puede ignorarse que la literatura infantil, como toda obra de arte, ejerce sobre el individuo su influjo pedagógico o educativo, ya sea por la contribución a la formación de su pensamiento, ya por los modelos que le presenta, ya por las aportaciones de tipo intelectual que le depara.

«El cuento –dice Bruno BETTELHEIM– es en sí una obra de arte, y no lograría ese impacto psicológico en el niño, si no fuera, ante todo, eso: una obra de arte»(1).

En la medida en que el contacto con la literatura de creación moldea la mente y el corazón del niño, hay que admitir que influye en él pedagógicamente. Pero en la medida en que el educador intenta regular los contactos del niño con la literatura, se aproximará a lo didáctico, aunque este acercamiento haya de estar presidido por principios psicopedagógicos.

Utilizar la literatura infantil con fines próximos e inmediatos no pasa de ser mera *instrumentalización*, y ésta es la cumbre del didactismo. La instrumentalización conduce a agostar los frutos más importantes de la literatura para el niño. Y esto es una observación tan pertinente para el educador como para el autor.

Bruno BETTELHEIM reconoce con justeza que «...cuando hablamos de comprensión intelectual del significado de un cuento de hadas, debemos recalcar que no se trata en absoluto de contar cuentos con intenciones didácticas»(2).

Juan Carlos MERLO es tajante: «La literatura infantil tiene una finalidad primaria y fundamental: la de promover en el niño el gusto por la belleza de la palabra, el deleite ante la creación de mundos de ficción».

Y añade algo que parece apartarse de este objetivo, aunque luego vuelve a abundar en él: «Pero le cabe también una función *accesoria* –el subrayado es nuestro– que no hace a la formación estética del

(1) BETTELHEIM, B.: *Psicoanálisis...*, p. 21.
(2) BETTELHEIM, B.: *Psicoanálisis...*, p. 217.

niño, pero sí a su formación lingüística. Las obras literarias... arraigan las palabras en el mundo mágico del niño, le permiten entenderlas, usarlas, poseerlas, pero también gozarlas y disfrutarlas en el contexto de la imaginación siempre alerta» (3).

Los planteamientos expresos o patentes en exceso en las obras literarias conducen al didactismo, a menudo presente en el pasado en la literatura infantil, pero rechazado en la actualidad. Tal es el caso de las fábulas tradicionales, derivación de las de ESOPO y FEDRO, que, a través de LA FONTAINE y SAMANIEGO, nos llegan con su moraleja a cuestas y con su concepción represiva de la educación. La moraleja redundante le usurpa al lector la capacidad de pensar por cuenta propia. La moraleja, ciertamente presente en el apólogo o enxiemplo medieval, —*Conde Lucanor*—, no aparece en el cuento infantil. La concepción represiva pretende motivar siempre por el miedo al castigo.

Los planteamientos didácticos se reservan para las obras clasificadas como *documentales* que constituyen la prosa didáctica, un género aparte para la preceptiva literaria tradicional. Este documental no debe confundirse con el libro de texto y tampoco con la literatura infantil de creación. Su diferencia fundamental con ésta radica en que la literatura de creación no se le ofrece al niño como un conjunto de contenidos que aprender, ni siquiera como una ampliación entretenida de los libros de texto, sino como una exposición de vivencias y experiencias vitales con las que entra en contacto. Así, la literatura infantil de creación, gracias a sus virtualidades intrínsecas, contribuirá a la formación integral del niño fuera del marco de la aproximación memorística, racional y sistemática. Su validez educativa alcanza lo general.

La intención pedagógica —filosófica— de la literatura infantil queda clara y ha sido bien reconocida. Frente a los posibles intentos didácticos, limitados y controlados por los mediadores, la influencia de la literatura infantil es amplia y difícilmente evaluable a corto plazo.

Este planteamiento confiere gran responsabilidad a los autores, más incluso que a los educadores. A fin de cuentas éstos, simples mediadores, no pueden hacer otra cosa que seleccionar el material que llega a su alcance. Aunque los educadores deben convencerse de que por medio de esta selección ejercen una de las funciones críticas más eficaces.

Justificación de la presencia de la literatura infantil en la escuela

Es evidente que no todo aquello que tiene fuerza educativa está presente en la escuela. La misma literatura infantil no está prevista en los programas educativos oficiales, y su presencia en las aulas se debe al interés personal de muchos educadores, cuyo afán de introducirla y de considerarla imprescindible en el proceso educativo se basa en varias razones:

(3) MERLO, J. C.: *Ob. cit.*, p. 78.

1.º La literatura infantil da respuesta a necesidades íntimas del niño, respuesta que se traduce en el gusto que el niño manifiesta por ella(4).

2.º La aproximación de la escuela a la vida es necesaria, y la literatura infantil es fruto de la cultura que se produce en la vida. Introducir este tipo de lecturas y de actividades en el aula es una forma de acercamiento entre ambas realidades.

3.º La literatura infantil propicia el aprovechamiento de elementos folclóricos. Esta integración del folclore es garantía de aproximación al espíritu del pueblo.

4.º La literatura infantil aporta sus estímulos lúdicos que generan motivación para el desarrollo del lenguaje y actitudes psicoafectivas muy positivas.

5.º Habida cuenta de que el niño aprende la lengua por dos procedimientos básicos, la imitación y la creatividad, como es generalmente aceptado, hay que admitir que el lenguaje elaborado de la literatura tal vez es menos permeable a la imitación; sin embargo, es mucho más sugerente desde el punto de vista creativo, pues estimula constantemente por la presencia de nuevas situaciones, por la construcción de frases inéditas y el empleo de formas de expresión más amplias.

6.º La literatura infantil en la escuela, mejor que cualquier otro procedimiento, puede despertar afición a la lectura. Se admite que los niños que aprenden a leer en casa están más motivados para la lectura que los que aprenden en la escuela, porque los primeros aprenden con textos fascinantes, mientras que los segundos utilizan textos sin contenidos significativos para ellos(5).

7.º La literatura infantil contribuye a devolverle a la palabra su poder de convocatoria frente a la invasión de la imagen y frente a la degradación de la propia palabra maltratada por los medios de comunicación y en algunas situaciones de relación interpersonal.

Modo de presencia

La literatura infantil está presente en el aula como actividad, no como asignatura objeto de estudio. Este es su modo de presencia desde la educación preescolar y a lo largo del currículo primario.

Su presencia como recurso didáctico se presta a discusión. La literatura infantil tiene capacidad educativa por sí misma. Por tanto, emplearla como recurso didáctico es mermar su categoría y hasta sus posibilidades educativas. Y al decir esto de la literatura infantil, debe recordarse que ella, en virtud de la definición globalizadora, incluye actividades como la canción o la dramatización que han sido instrumentalizadas con más persistencia incluso que el cuento.

---

(4) CERVERA, J.: *La literatura infantil...*, pp. 54-61.
(5) BETTELHEIM, B. y ZELAN, K.: *Aprender...*, p. 19.

Esta tendencia a escolarizar la literatura infantil y utilizarla como recurso didáctico, poniéndola al servicio de algunas asignaturas, está tan arraigada en algunos ambientes que de esta desviación se hacen eco determinadas orientaciones didácticas de carácter administrativo y editorial.

La razón fundamental para defender a la literatura infantil de la instrumentalización o escolarización se basa en la necesidad indiscutible de garantizar los efectos propios de la literatura infantil sobre el niño, más importantes que su aprovechamiento utilitario inmediato. La literatura infantil actúa sobre el inconsciente del niño, responde a sus necesidades íntimas y establece una especie de reserva en su pensamiento que aparecerá oportunamente cuando el niño lo necesite.

Todo esto implica un modo de presencia y exige una forma de tratamiento que la alejan de las asignaturas. Aquí no se puede hablar de concreción absoluta de objetivos evaluables, ni de estructuración de contenidos científicos. De la lectura individual, por ejemplo, lo único evaluable son los aspectos externos de corrección —dicción, entonación—, pero quedan por calibrar los aspectos profundos de comprensión y mucho más todavía las implicaciones psicoafectivas. La literatura infantil pide siempre un acto de confianza por parte del educador ante unos resultados que escapan en gran medida a su control.

Si el niño lee, si practica la dramatización, si canta canciones infantiles, indirectamente se notará que mejora su vocabulario y su expresión, que se afinan sus gustos, que adquiere mayor flexibilidad y riqueza de pensamiento.

Precisamente, por la conciencia que se tiene de estos resultados, se intenta a veces su instrumentalización. Por lo menos se la quiere como recurso complementario para el desarrollo del lenguaje, lo que es totalmente cierto. Pero tampoco debe limitarse a esto, como se hace a menudo en el área de lenguaje.

La administración, por un lado, y los autores de textos de gramática o lengua, por otro, al echar mano de textos literarios para ejemplos y ejercicios, prefieren los textos clásicos a los de literatura infantil. Se le sigue dando a la literatura carácter subsidiario y no se reconoce plenamente a la literatura infantil.

Este carácter ancilar aparece también en propuestas de escenificación como recurso para llegar con mayor facilidad a la comprensión de pasajes históricos, de fragmentos de geografía o de ciencias de la naturaleza. Con todo ello se diluye la capacidad educativa de la dramatización por sí misma.

Estas prácticas se producen porque se pierde de vista el carácter paidocéntrico de la literatura infantil. Justo el que define su esencia pedagógica y el que justifica su presencia singular en la escuela.

El progreso y desarrollo de la literatura infantil están vinculados al afianzamiento de estos conceptos que la hacen indiscutiblemente necesaria.

La clarificación necesaria

La difusión en auge de la literatura infantil hace necesaria y hasta urgente la clarificación de su visión pedagógica que implica:

1.º El *conocimiento* amplio de la literatura infantil en sus aspectos históricos, teóricos, estéticos, de forma que el hecho literario infantil reduzca sus zonas oscuras para el autor y para el educador y arroje cada vez más luz que sugiera temas, ideas y experiencias. Naturalmente esto exige estudio e investigación.

2.º La *profundización* en su concepto pedagógico, superior al didáctico, como ordenación de la palabra con virtualidades educativas propias en cada género y manifestación, y en su conjunto, en busca de respuestas a las necesidades del niño.

3.º Su *empleo racional,* basado en conceptos pedagógicos más que didácticos. Su uso en la escuela debe alcanzar a todas las modalidades —cuentos, teatro, poesía, juegos de raíz literaria...— y debe estructurarse de forma que el alumno pueda aprovecharse de sus virtualidades más importantes, sin desprecio de las aportaciones instrumentales añadidas, que no deben ser perseguidas en exclusiva.

4.º Su *potenciación* por parte de la sociedad que ha de facilitar el acceso del niño a ella por medio de su incorporación preceptiva al mundo de la escuela, por la creación de bibliotecas suficientes, por la información, las ferias, exposiciones, teatro...; así como por la promoción de su perfeccionamiento, mediante el estímulo de la investigación y la producción de calidad.

5.º El reconocimiento de un *marco de libertad* y de opciones personales en la función de la lectura. La ordenación estricta de los contactos del niño con la literatura siempre supone riesgos de manipulación y de instrumentalización.

6.º El *aprovechamiento ocasional* de la literatura por parte del educador, con motivo de proyección de series, de premios, de encuentros, con el fin de promover y motivar la lectura.

Plantear adecuadamente, desde su creación, la relación profunda que existe entre literatura infantil, desarrollo del lenguaje, estructuración del pensamiento y respuesta a las necesidades íntimas del niño ha de ser objetivo fundamental e inaplazable. No obrar así contribuye a dar carácter frívolo e intrascendente a los atractivos lúdicos y creativos de la literatura, los que más justifican su existencia, independientemente de sus contenidos, y los que con frecuencia ayudan a distinguir la mediocridad de la obra de arte, y la llamada personal, de la repetición mecánica y masificadora.

La presencia activa de criterios psicopedagógicos es absolutamente necesaria y precisará de investigación lúcida previa a su aplicación. Esto no significa olvidar que la literatura infantil, en su construcción, ha de ser, por encima de todo, literatura. Pero la insistencia en exclusiva en criterios literarios y filológicos, sin pensar en la oportunidad

de los contactos del niño con la literatura, sería copiar los sistemas propios de la literatura de y para adultos.

Un ejemplo clarificador puede rastrearse en la concepción de las antologías de literatura infantil. Abundan estas ediciones y hasta se presentan especializadas: adivinanzas, trabalenguas, refranes, fábulas...

Pero su estructura parece responder más a los intereses de los adultos —depósitos de material a la espera de destino y empleo— que a los de los niños. Tal vez a éstos se los quiere sorprender e interesar por medio de atractivos extraliterarios, como las brillantes ilustraciones.

Estos libros ponen de manifiesto uno de los objetivos fundamentales de la literatura infantil: la palabra, a cuyo conocimiento y amor se quiere llegar por la curiosidad y el juego. Pero si los niños no han sido iniciados en ese juego y espoleados hacia la palabra en la escuela, la antología puede quedar fría e inoperante. La necesidad de previsión pedagógica está clara, y ella debe transformar el libro en incitación a la curiosidad y al juego.

Cabe otra solución que es la de incorporar directamente el juego como atractivo en la propia antología. Tal parece ser la intención de ciertas «antologías» de chistes con dibujos de tebeos como ilustración, que gozan de buena aceptación(6). Hay que evitar que este material tan cuidadosamente seleccionado y clasificado sirva más para regocijo de adultos que de respuesta para los niños.

Derivaciones del concepto de literatura infantil

Aceptada como literatura infantil toda manifestación y actividad que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño, hay que observar, en primer lugar, que no se habla del niño destinatario, sino receptor. Con lo que se le reconoce autonomía para poder elegir su literatura y para rechazar lo que se le destine, si no le gusta.

Se puede decir que esta actitud está de acuerdo con las recientes tendencias pedagógicas que prefieren el aprendizaje a la enseñanza.

Esto obliga al autor y al educador a situarse constantemente en la perspectiva del niño, sin merma de la calidad literaria de la obra. Para R. L. TAMÉS(7), «literatura infantil no es la que imita el mundo de los niños y adolescentes desde una pespectiva adulta, sino la que se adecua a una etapa del desarrollo humano sin renunciar a la universalidad de los temas. La adecuación a la infancia no es negación del arte».

De la concepción globalizadora, defendida desde el principio, se derivan consecuencias excluyentes e integradoras. Por encima de todo hay que evitar los riesgos de minusvaloración que llevarían a aceptar como tal lo que no es literatura, por falta de calidad, y aquello que

(6) Susaeta. Madrid, 1990.
(7) TAMÉS, R. L.: *Ob. cit.*, p. 17.

tampoco lo es por carecer de enfoque artístico. En cambio se valora la presencia de manifestaciones y actividades que amplían el campo de la literatura y que en la de adultos a lo sumo podrían considerarse manifestaciones menores. La perspectiva del niño y sus capacidades comprensivas, lectoras y lúdicas obligan a esto. Nada sorprendente que todavía para algunos la existencia de la literatura infantil sea problemática y que su homologación con la didáctica sea tentación permanente.

Marc SORIANO —al que se sigue ahora en glosa acertada de R. L. TAMÉS,(8)—, alude a la dificultad de precisar lo que es literatura infantil «por la multiplicidad de factores que intervienen en su proceso». Influyen en ella el autor con «naturaleza, formación e intenciones» diversas. E influyen también el editor, los libreros, los críticos, los ilustradores y hasta el propió niño. El riesgo principal en estas circunstancias es el didáctico, la finalidad «predicadora demasiado al descubierto». Y, aun admitiendo que toda obra de arte es predicación, hay que aceptar que, en este caso, «su didactismo es sólo consecuencia del logro estético».

El receptor de la literatura infantil, que es el niño, constituye una realidad cambiante y difícil de precisar. La literatura infantil, por otra parte, se abre a multiplicidad de temas y a diversidad absoluta de circunstancias, por lo que se erige como realidad compleja. Por todo ello es natural que un estudio adecuado en este campo necesite el aporte de herramienta prestada por la historia literaria, historia de la educación, psicología, folclore, lingüística, información y comunicación»(9).

La aportación de los géneros literarios

Las aportaciones comunes de los géneros literarios al niño, sin duda se confunden con las de la literatura infantil en general. Por ello también estas aportaciones comparten los principios que regulan a la literatura infantil.

Para que un texto, cualquiera que sea el género en que se encuadre, le sea beneficioso al niño debe hablarse de aceptación por su parte e incluso de entrega a él, lo que equivale, en cierto modo, a ponerse en manos del autor. Los dos factores determinantes son la adecuación del texto y el interés del niño.

A lo expuesto sobre la adecuación del texto en varias partes, hay que añadir dos posturas extremas: el *buen lector* determina personalmente el grado de adecuación del texto. Así que sus padres o educadores podrán considerar un texto superior a sus capacidades, pero el niño no renunciará a él, si le gusta y siente atracción por él. Mientras que el *mal lector* será capaz de aceptar el libro, si responde a sus problemas o a sus centros de interés personal. Sobre todo cuando sabe a

(8) TAMÉS, R. L.: *Ob. cit.*, pp. 17-18.
(9) TAMÉS, R. L.: *Ob. cit.*, p. 18.

priori de qué trata el libro: relaciones afectivas, ansiedad, dificultades de relación, deportes, etc.

Esto plantea siempre el problema de la iniciación o de la información. ¿Cómo sabrá el niño si un libro le va a gustar o no antes de leerlo? La información de un educador o de sus compañeros puede ser el germen motivador. Aunque la recomendación a veces es positiva y, a veces, negativa.

Pero hay otro aspecto importante. Se está hablando permanentemente del libro y se piensa exclusivamente en la narrativa y en la lectura individual. No obstante, no hay que olvidar el teatro y la poesía.

Es frecuente que el niño tenga que descubrir estos géneros menos difundidos de forma más independiente y personal.

El interés por cualquier tipo de libro u obra puede surgir por la intuición de la personalidad del protagonista. Si el interés está muy motivado, ayuda a superar las dificultades de lenguaje y a buscar afanosamente la comprensión total del texto, lo cual es ocasión de progreso.

Ante el teatro los escollos se deben sortear fácilmente, pues el niño se ha habituado antes que a los cuentos leídos a los cuentos representados dramáticamente en la televisión. Las dificultades de comprensión se han allanado ya. Más bien aparecerán exigencias de lectura, como la necesidad de atención sostenida, más fácil de conseguir en el cuento oral por la sugestión del narrador.

El libro de imágenes, a veces sin texto, que algunos denominan álbum, distinto del tebeo, es excelente incitación a la lectura. Este tipo de libro se convierte a menudo en libro-juguete para el niño, como se ha señalado. Pero hay otros muchos aspectos que se cultivan a través de estas publicaciones, la observación y la imaginación, por supuesto. Pero también la sensibilidad y el sentido estético. Y en algunas ocasiones, como la de *Donde habitan los monstruos*, de Maurice SENDAK, se llega al plano psicológico con gran eficacia, poniendo de relieve temores y ansiedades.

Sin embargo hay que reconocer que hay libros de esta clase cuyos planteamientos interesan más a los adultos que a los niños. En estos casos debe repararse que el niño se entretiene ciertamente mirando unas imágenes que tal vez le digan algo, como imágenes, pero muy distinto de lo propuesto por el autor. No se trata, como en los cuentos, de que los niños hagan una interpretación personal diferente, sino de que aquí se enfrentan con un mensaje difícil o sencillamente imposible, por falta de adecuación.

El álbum constituye un lazo entre el niño y el adulto. Contar es función oral que pone en relación al emisor con el receptor. La lectura es actividad personal por la que el niño descubre lo que quiso comunicarle el autor. Pero la colectura o lectura compartida es frecuente ante el libro con profusa ilustración y texto mínimo. Sin duda se acomete así una tarea didáctica. Relacionar imágenes con palabras siempre encarna un proceso de enseñanza-aprendizaje. Con la particulari-

dad de que la historia, leída por el niño o coleída con él, siempre aproxima más al libro que el cuento narrado oralmente.

Existen casos de niños que incluso han aprendido a leer por este procedimiento. Como hay otros que se aprenden de memoria el texto que les han leído y luego lo repiten, solos, en voz alta al pasar las páginas, como si estuvieran leyendo.

La aproximación a la poesía, sin duda, se sitúa en otro plano. Su lectura siempre resultará complicada para el niño. Por la condensación y brevedad del texto, por su lenguaje especial y por la profundidad de sus sugerencias. La poesía, más que otros géneros, requiere la aproximación lúdica —juego, canción, dramatización— y así llegará a despertar interés en el niño, siempre en dos planos distintos, el del juego que provoca el texto, en primer lugar, y, a veces, también el del contenido del texto.

Nunca se ponderarán suficientemente las aportaciones de la poesía. Intentar que el contacto con la literatura sea activo y no pasivo es más necesario con la poesía que con los otros géneros, y la vía más asequible es la del juego, sobre todo si implica creatividad.

De esta actitud derivan la profundización en la palabra, el descubrimiento del lenguaje figurado, la flexibilidad en la elocución y otras aportaciones apuntadas en diversas partes. Pero, además, la poesía potencia más el lenguaje como expansión que como comunicación, lo que constituye una singularidad en el panorama de la literatura infantil. La consideración de los estribillos es un ejemplo evidente(10).

El cuento, por el contrario, nace para la comunicación, para contar. Ejerce su función tan plenamente que de ella toma su nombre. El narrador oral cuenta para sus próximos, para aquellos a los que conoce de antes o los conoce a partir del momento en que les cuenta la historia. De aquí el calor humano que rodea a esta acción. De aquí también la vinculación afectiva del niño al contador de cuentos. La diferente valoración que hace el niño de un cuentacuentos y un actor es fundamental. El contador intenta transmitir verdad; el actor la finge. El contador es testigo que transmite; el actor juega. Y todo ello se produce a través de la dialéctica entre lo real y lo imaginario, presente en el cuento y que el niño capta. El cuento se ofrece así como un breve tratado de educación, con la particularidad de que no abruma al niño con preceptos morales, sino que lo pone como observador de conductas en las que los actos alcanzan un ciclo completo, incluida la recompensa o el castigo de los propios actos.

Una de las notas más salientes del cuento es la sencillez con que se presentan los hechos y las conductas, aunque sean crueles y rechazables. El cuento no esconde ni disimula, nombra; tampoco se recrea en el bien o en el mal, los presenta y los pone de manifiesto. De aquí la educación de la sensibilidad ante la palabra. La palabra escueta opera este milagro, limpio de sensaciones, y en esto difiere de la televisión.

---

(10) Ver capítulo 4.

Se ha afirmado mucho que el cuento tradicional aleja al niño del mundo real. Pero también se ha dicho repetidamente que el cuento moderno, al hablar de realidades próximas más que de símbolos y signos, no actúa como el tradicional sobre el inconsciente del niño.

Que el cuento tradicional no evade de la realidad está suficientemente demostrado y defendido. Sobre todo por su acción simbólica, generalizadora y permanente, actúa más como ficción de esclarecimiento que como ficción de evasión. Así este cuento aproxima a la mente del niño realidades inefables que le son absolutamente necesarias.

Los cuentos actuales plantean la comunicación de forma más concreta y directa. Su fuerza radica precisamente en que el lector se vea reflejado en algún aspecto en lo que se le cuenta. La aproximación a la realidad circundante, por la vía del realismo o por la de la imaginación, favorece la maduración afectiva y psicológica del lector.

La dialéctica entre estos dos tipos de cuentos no debe ser de enfrentamiento ni de exclusión, sino de oportunidad y de dosificación. Ambos se necesitan mutuamente, y, sobre todo, a ambos los necesita el niño.

Contrariamente a determinadas posiciones que no llegan a entender las aportaciones de los cuentos, Jacqueline HELD concluye que la esencia del cuento constituye por la vía de «lo imaginario y del encantamiento del lenguaje, un aprendizaje de la vida, del mundo y de las relaciones humanas»(11).

En la conciencia del lector se crea una actitud distinta ante el cuento y ante la novela. El cuento es fruto de la invención, y las fórmulas tradicionales de principio y de fin así lo proclaman paladinamente. La novela, en cambio, presenta una historia verdadera o que puede serlo. En el cuento tienen cabida lo irreal, lo anormal y lo fantástico. Tampoco aquí cabe establecer oposición. Hay un tránsito natural del cuento a la novela para niños. Y en ese camino el niño se tropezará con muestras abundantes de «libros» que fluctúan entre el cuento y la novela.

Cada vez queda más claro que no se trata de establecer límites entre ficción y realidad; ni entre veracidad y verosimilitud. En todo tipo de creación literaria concurren elementos teñidos de realidad, de veracidad y de verosimilitud, al servicio de la ficción, o que la ficción maneja para conseguir dicha creación. Y esto no es demérito, sino todo lo contrario, porque la ficción permite decir de la verdad más que la verdad misma.

Así como el cuento es el relato de un hecho e incluso de una trayectoria vital, pero cerrado en sí mismo y condensado, la novela supone despliegue de acción, y gracias a ello el lector no sólo ve reflejados algunos de sus rasgos o pensamientos, sino, lo que es más importante, puede proyectar en el protagonista, o algunos de los personajes, sus anhelos y realizar en la ficción y mediante ellos lo que desearía hacer

(11) HELD, J.: *Connaître et choisir...*, p. 79.

personalmente y de verdad, bien sean aventuras o hazañas bien superación de obstáculos.

Los riesgos de evasión y ensueño son evidentes. Pero evasión y ensueño no tienen por qué ser nocivos, si no se dan en un contexto de hipersensibilidad o patología. Todo niño, por ejemplo, desea lanzarse desde un octavo piso al aire y volar, como *Supermán*, pero afortunadamente son poquísimos los que lo hacen de verdad. Los normales disfrutan pensando en lo que hace su héroe. Sólo algún niño afectado por algún tipo de enfermedad lo intenta y sufre las consecuencias. El niño sobreprotegido, en especial, busca al final de su infancia o en la adolescencia la ruptura con lo que lo ata, y ansía experimentar aquello que no está a su alcance. La lectura de novelas es la gran ocasión para su fantasía.

La identificación con lo leído le ayuda al niño a superar las dificultades de lectura que se le presentan, tales como el esfuerzo y la continuidad. El esfuerzo se traduce en cansancio. La continuidad exige mantenerse en el mismo ejercicio durante varios días, a veces muchos. Interrumpir la lectura y continuarla en otro momento implica interés por parte del lector y deseos de permanecer en la misma vivencia. Todo ello contribuye a su maduración. Hay aquí una presencia de la memoria activa que permite reanudar el hilo a través de acontecimientos que se van encadenando. Y hay un razonamiento vivo que liga unos hechos con otros.

Conscientes de esta situación y tal vez influidos por las series de televisión, los autores de novelas para niños procuran dividirlas en capítulos breves, cada uno de los cuales se asemeja a un cuento, aunque mantenga la relación con los otros, por la presencia de personajes comunes y el desarrollo del mismo asunto. Los títulos, adecuados y atractivos para cada capítulo, constituyen un factor más de aliento para el lector. Por otra parte, la novela mucho más que el cuento, le aporta al lector datos y conocimiento de su entorno o de otros ambientes escenario de su acción. Piénsese, por ejemplo, lo que implica una novela histórica, una novela de mar, o una novela policíaca en cuanto a situación de los hechos, descubrimientos léxicos, observación de conductas...

La vivencia durante su lectura en escenarios desconocidos e incluso inasequibles, no sólo es fuente de placer, sino también de instrucción, aunque ésta no se proponga como objetivo preferente.

La ciencia-ficción, en este sentido, significa algo más que una extrapolación. Entronca con sueños queridos y acariciados desde la infancia: el muñeco que toma vida y obedece a sus órdenes es el robot; los viajes a través del espacio y el descubrimiento de nuevos planetas llenos de realidades soñadas son una respuesta a la curiosidad insaciable; los aparatos y máquinas capaces de realizar lo impensado forman parte de una noble ambición; las transformaciones que permiten llevar vidas diferentes, sin riesgos de perder la propia personalidad, se integran en un juego liberador...

Existe, por otra parte, la idea muy extendida y, hasta cierto punto, confirmada, de que utopías lanzadas por la literatura —J. VERNE es un ejemplo indiscutible— han llegado a realidades. Por consiguiente, la ciencia-ficción aporta esperanza al niño que desea mejorar su vida y su entorno. Lo que se le expone y aquello que él mismo piensa entran en la categoría de lo posible. No hay que olvidar que el niño actual, saciado de información rutinaria y sorprendente a la vez, necesita del sueño no tanto como forma pasiva de evasión, cuanto como estímulo para su realización y para su vivencia en la esperanza.

Debe notarse que los géneros literarios no se excluyen; se complementan en sus aportaciones al niño. Por eso, el inicio de contactos con un género debe tomar el carácter de suma y coexistencia. Es la manera de enriquecerse entre ellos y de enriquecer a los niños.

La permanencia de las series

La permanencia de un personaje o de un asunto a lo largo de episodios sucesivos constituye el esquema básico de las series, tanto de las que se proyectan en televisión como de las que toman la forma de entregas periódicas, como folletos o cuadernos. Las series, a su vez, se erigen en la fórmula eficaz para mantener la atención de un público amplio. Ni las series televisivas ni las literarias, salvo raras excepciones, gozan del favor de la crítica. La principal acusación es su vinculación al consumo. Pero se olvida a menudo su poder para crear hábitos en los espectadores y en los lectores. Lo cual, si bien en el caso de la televisión se suele considerar negativo, en el de la lectura habrá que identificarlo con la máxima aspiración de la animación a la lectura.

Centrándonos en las series presentadas bajo la forma de libros, habrá que distinguir entre las series propiamente tales y las prolongaciones o segundas partes.

Las segundas partes, con frecuencia, no son más que el modo de aprovechar el éxito de la primera. Pero han sido práctica de autores importantes. Carmen KURTZ, tras el éxito de *Veva*, no duda en escribir *Veva y el mar*(12). Juan MUÑOZ, autor del célebre *Fray Perico y su borrico*, busca su prolongación en *Nuevas aventuras de Fray Perico*(13). Pero estas continuaciones no siempre nacen del oportunismo y tienen gran tradición literaria. El conocido incidente de la segunda parte del *Quijote*, a la que se anticipa Alonso FERNÁNDEZ DE AVELLANEDA, es una muestra de oportunismo y piratería literaria, por parte de éste, aunque también una prueba de que cuando un autor no desarrolla completamente su idea en un libro, tiene perfecto derecho a intentar su continuación y plenitud. Y, en el caso de CERVANTES, como en el de otros escritores, las prolongaciones están previstas ya en su primera parte.

(12) Noguer. Barcelona. 1980 y 1981, respectivamente.
(13) S. M. Madrid. 1977 y Edelvives. Zaragoza. 1989.

La serie, en general, ofrece más de tres libros. Autores muy conocidos como Carmen KURTZ, con su *Oscar*, que primero es *cosmonauta*, luego *espía atómico*, *espeleólogo*, *agente secreto*, etc., y se relaciona con personajes y acontecimientos, puede ofrecerse como ejemplo del deseo, por parte del autor, de enfrentarse con la realidad cambiante(14). Jaime FERRÁN, con su *Angel en España*, en *Colombia*, en *USA* —Norte y Sur— y hasta en la *Luna*, intenta más bien la exploración del espacio(15).

Series de mucha difusión han sido la de Enid BLYTON, *El club de los cinco*, y la de Montserrat del AMO, *Los Blok*. Y como series o continuaciones hay que contar los libros de María GRIPE en torno a *Elvis* o los de Tove JANSSON sobre la familia Mumín.

¿Falta de imaginación de los autores? ¿Pereza para inventar otros mundos? Es posible. Pero es muy frecuente que el autor necesite prolongar su diálogo con los personajes y el mundo que creó y que, a su juicio, en cada nueva entrega se va completando en su mente y en la del lector. En cualquier caso, es cierto que existen continuaciones y series de escasa calidad, pero también abundan las buenas de verdad. Y esto es lo que, en definitiva, cuenta. Achacar a este tipo de libros que se someten a las leyes del mercado es miopía, porque lo mismo sucede con el resto de producción editorial.

¿Se abusa tal vez de la repetición? De una forma o de otra la repetición aparece en las series, aunque sólo sea por el hecho de utilizar los mismos personajes en los mismos escenarios o en otros. Pero la reiteración es también un recurso literario y educativo, gracias al cual la literatura presta servicios innegables a la formación humana, intelectual y estética del niño. Y en el momento actual en que la prodigalidad en la información y en la producción artística, a menudo impide la asimilación, permanecer algún tiempo en contacto con producciones que siguen la misma línea es un remedio contra la superficialidad y favorece su aprovechamiento. La observación es válida también para las series de televisión.

La general buena acogida de las series por parte de los niños no debe achacarse tan sólo a aspectos negativos, que pueden tenerlos, sin duda; habrá que sopesar las aportaciones positivas, entre las cuales se cuentan la legítima curiosidad de saber cómo se desarrolla y termina una historia, la necesidad de tiempo y espacio para valorar debidamente un mundo cuyos detalles no se deben escapar, y la facilidad para profundizar en la peripecia argumental, lo que exige acopio de datos y desarrollo suficientes para valorar los modelos propuestos.

Algunas series de televisión se basan, como es sabido, en libros célebres. *Pippi Calzaslargas*, de Astrid LINDGREN, es un ejemplo sobradamente conocido, como lo es *Marco*, sobre el libro *Corazón*, de Edmundo de AMICIS, que relata el viaje de Marco de los Apeninos a los Andes en busca de su madre.

---

(14) Se mantiene desde 1962 hasta mediados de los años 80.

(15) Doncel. Madrid, desde 1960 a 1976.

De la misma manera que hay libros cuyo origen se debe a entregas periódicas en diarios o revistas, como *La cabaña del tío Tom*, de Harriet Elizabeth BEECHER STOWE. En el primer caso la contemplación de la serie televisada sustituye a la lectura del libro y a veces la motiva. En el segundo, la lectura del libro facilita la visión conjunta y seguida de un despliegue periódico que ahora se puede valorar en tiempo más reducido y con más posibilidades para volver sobre él.

Existen también series de libros ilustrados con escaso texto, calificados aquí como álbumes. Ejemplos sobradamente extendidos son las de *Teo* o *Tina-Ton*, que en otra parte se han alineado entre los libros —más que literatura— *instrumentalizados* al servicio de la didáctica(16). Dado que estos libros se destinan a los niños no lectores, suscitan poco interés por parte de la crítica y de los estudiosos, lo cual influye en su lento progreso.

La literatura infantil en los medios de comunicación social

Cada sistema de transmisión distinto condiciona tanto los contenidos que obliga a procesos de codificación y descodificación diferentes. Esto plantea una situación psicopedagógica que se completa con la de los medios tradicionales, que sólo cuentan con la palabra oral o escrita. La presencia de diversos recursos expresivos integrados en la misma comunicación empuja al niño a descubrir matices nuevos.

Por otra parte, la existencia de medios de comunicación que coinciden en el uso de los mismos recursos, a saber, el sonido y la imagen, aunque en proporciones y formas distintas, establece diversos sistemas expresivos que se influyen mutuamente hasta producir una verdadera intercomunicación. Los estilos narrativos quedan profundamente alterados y la misma presentación de los libros, influida.

La visión de la realidad, desde el punto de vista didáctico, está condicionada por los respectivos códigos. Una cosa es el cuento oral o la canción de corro y otra, las viñetas, la televisión o el disco.

Si ante la realidad de la literatura infantil escrita algún educador sintiera tentaciones de despreciar esta literatura «de la imagen», habría que recordar la distinta intensidad con que el niño entra en contacto con el tebeo y la televisión, muy por encima de las demás formas de literatura infantil, en cuanto a cantidad y en cuanto a anticipación.

Los efectos más profundos, no obstante, los experimenta el receptor por el desarrollo del sistema de percepción y por los hábitos mentales que adquiere.

«La imagen no es reflexión, aunque incita a la reflexión, es dato; hecho sobre el que no hay más que hablar; traducido en una sola palabra, la imagen es dogma»(17). Y también sensación, cabe añadir.

---

(16) Ver capítulo 1.

(17) SCHULTZ DE MANTOVANI, F.: *Ob. cit.*, p. 77.

La presencia de la literatura infantil en la televisión puede mirarse como una progresión de la literatura hacia la imagen. De la *lectura* del tebeo —imagen estática— se pasaría a la *lectura* de la televisión y del cine —imagen dinámica—. Pero esto no es más que una observación inspirada en la realidad expresiva de cada medio, puesto que, subjetivamente, el niño de hoy es evidente que se inicia en la comprensión de la televisión, y el tebeo y la lectura son posteriores. A veces, incluso, la televisión motiva para el tebeo, igual que motiva para la lectura de libros, como sucede con algunas series.

Las consecuencias de estos supuestos psicopedagógicos son, sin duda, dignas de tenerse en cuenta. El tebeo, tan a menudo despreciado, no es una forma degradada de literatura infantil o de libro, sino un medio expresivo con entidad propia, que presta suficientes servicios por su manera peculiar de estimular hacia la lectura. Aunque es justo reconocer que la presencia constante de estereotipos(18), puede acabar proporcionándole al niño, por su insistencia y simplificación, una visión particular del mundo y de algunas de sus realidades concretas.

Las referencias anteriores a las series de televisión con su transmisión a horas fijas y su larga insistencia sobre el mismo asunto deben completarse con la de la disponibilidad del vídeo, que coloca la repetición de obras y series a merced del propio niño.

También en el marco de la televisión hay que señalar la diferencia entre prensa y literatura. La información, la transmisión de concursos y acontecimientos por televisión deben situarse en el ámbito de la prensa. Por mucho valor educativo para los niños que tengan estas manifestaciones televisivas no pueden calificarse como literatura infantil. La prensa informa de la realidad, la literatura la connota. La prensa es información y la literatura creación. Estas diferencias son determinantes.

La función del mediador

La función del mediador actualmente se identifica sobre todo con la animación a la lectura. Aunque evidentemente es más amplia y en ella cabe la orientación del niño hacia los textos que le convienen. Pero con frecuencia el mediador, como educador, intenta apartar al niño de la que él considera mala literatura, o sea, la que, a su juicio, no le conviene. Así aparece, veladamente, el fantasma de la censura.

¿Hasta qué punto el adulto, en nombre de su superior preparación, puede pretender que el niño no lea ciertos libros? En el más leve de los supuestos se dirá que el niño pierde tiempo con tales lecturas o que se aficiona a lo mediocre. A lo que cabe preguntar cuánto tiempo ha perdido el mediador para conseguir su conocimiento y criterios de valoración de la literatura infantil.

Ciertamente el adulto puede presumir de su capacidad de distanciamiento y de su espíritu crítico para evitar en sí la afición a obras

(18) ÁLVAREZ VILLAR, A.: Citado por CERVERA, J.: *Otra escuela*.... pp. 101-105.

de escasa entidad literaria, aptitudes que el niño también tendrá que alcanzar. Con todo, e intentando no situar el argumento en la plataforma de la demagogia, habrá que recordar que está suficientemente demostrada la inutilidad de las prohibiciones en este terreno. El educador ejercerá su espíritu crítico al seleccionar los libros para la biblioteca de aula, por ejemplo, pero no podrá impedir que los niños lean otros en sus casas.

Tal vez en el fondo de la cuestión late la tendencia a reducir a una dos funciones distintas: la del crítico y la del censor.

Mientras el crítico orienta, el censor prohíbe. Y, sin negar absolutamente la legitimidad del censor, que a veces desempeñará una labor necesaria, hay que remitirse a la acción del crítico que es el que, en definitiva, educa. Y no se le puede pedir al niño rigor total, a sabiendas de que el propio adulto discute y contradice a menudo las opiniones del crítico. Un ejemplo ilustrativo es el de Enid BLYTON con su serie *El club de los cinco*, cuyo éxito entre los lectores es sólo comparable al rechazo de los críticos. Un fenómeno así no se consigue sin el apoyo de los adultos, que entienden que no es lo mismo recomendar que tolerar.

Sería un error que el niño, desde sus primeros contactos orientados, llegara a la conclusión de que en literatura lo bueno es sinónimo de aburrido. Tal vez el origen de generaciones de no lectores haya que buscarlo en la recomendación indiscriminada y exclusiva de unos clásicos y autores de calidad que no dicen nada a los alumnos, a cargo de un profesorado más atento a imponer sus criterios que a razonarlos. De igual modo que es batalla perdida de antemano contraponer por sistema literatura a televisión.

Lo cierto es que el niño pasa por períodos distintos en su evolución y lo que ahora le gusta, luego lo dejará caer en el olvido. Por otra parte, el criterio para determinar qué literatura le conviene justamente coincide con su gusto (19), como garantía de respuesta a sus necesidades.

Esto no significa dejar al niño en su ignorancia. Difícilmente podrá gustarle lo que desconoce. El mediador debe estar convencido de que una de sus funciones más interesantes es la información, para lo cual tiene obligación de estar informado él mismo de las innumerables creaciones literarias y aproximarlas a los niños de la forma más adecuada. Cultivará mejor el gusto de los lectores sugiriendo y compartiendo gustos con ellos que imponiendo y prohibiendo.

Ahora bien, ante el éxito que se produzca a despecho de los criterios del mediador, será bueno que éste examine sinceramente las causas, no tanto porque tenga que dudar de sus propios criterios, si están sólidamente constituidos, cuanto por descubrir las razones del favor general, que pueden indicar cambio de sensibilidad o simplemente tributo a circunstancias coyunturales como la publicidad de los medios

(19) Ver capítulo 1.

o de la moda, o sencillamente a motivos más profundos que habrá que tener en cuenta.

En ningún momento se trata de hacer concesiones gratuitas o indiscriminadas, sino de utilizar estrategias educativas para compaginar el gusto por la lectura con el gusto por la buena literatura, con criterios estéticos y morales suficientemente decantados.

Por derrotismo se llega a veces a la claudicación, cuya fórmula suele ser: es preferible que lean eso a que no lean nada. Por supuesto no es solución.

La claudicación ha llegado incluso a la creación de colecciones para malos lectores. Si son colecciones mediocres para lectores mediocres, se incurre en el desatino. En cambio, si para lectores con dificultades o poco motivados se crean colecciones o series en las que se dosifican las dificultades y los estímulos, sin merma de calidad, y con los recursos de variedad y amenidad, se consigue crear el hábito de la lectura en niños que de otra forma no lo hubieran alcanzado(20).

Los textos documentales

Hablar de documentos en literatura infantil, en principio, parece oponerse radicalmente a la literatura de creación. No obstante, una novela histórica, una novela de fondo científico o una colección de cuentos de ciencia-ficción, por no aducir más ejemplos, exigen a sus autores una documentación previa que la haga creíble. Y, por supuesto, aunque no se trata de textos didácticos, transmiten algunos conocimientos, de cuya exactitud ha de responder el autor.

Su diferencia básica con el texto documental, o documental a secas, radica en que se sabe de antemano que cuanto éste contiene responde a la voluntad de enseñar algo sobre la realidad, mientras que en una biografía novelada, por ejemplo, la línea divisoria entre realidad y ficción no está perfectamente definida.

El objetivo del documental es comunicar conocimientos, y el documento —de *docere*, enseñar— es la prueba de la verdad de lo que se enseña o su punto de partida. Resulta evidente que documental y ficción se convierten así en términos opuestos. No obstante, en estos textos el contenido, que responde a lo que se conoce como divulgación, y el tratamiento literario, que con sus toques creativos aproxima a la fantasía y garantiza el deleite.

Por supuesto que, tratándose de literatura infantil, aunque se coloque bajo el manto de la didáctica, es difícil presentar a los niños los testimonios últimos que acreditan las verdades expuestas. El autor tenderá a expresarse como conocedor auténtico del tema y a la vez tendrá que reclamar del lector un acto de fe en sus palabras, un acto de fe al que no se puede obligar, sino que ha de surgir de la confianza

(20) HELD, J.: *Ob. cit.*, p. 136. Como ejemplo de series para niños con dificultades para la lectura puede citarse *Leo, leo*, de S. M. Madrid, adaptación de la serie francesa *J'aime lire*.

del niño. Y la confianza no se impone, se inspira. Por difícil que resulte es sencillamente una cuestión de estilo. Para Enzo PETRINI el secreto radica en el recurso a la conversación(21).

Lo dicho es válido para la divulgación científica, histórica o artística, ya se hable de las gestas de los romanos, de la vida de los animales perpetuados en restos paleontológicos o de los vuelos interplanetarios.

El problema se complica al tener que recurrir a un lenguaje preciso, pero asequible; al querer marcar diferencias entre hipótesis y realidades confirmadas, o sea al deber conciliar amenidad y rigor, porque además de inspirar credibilidad hay que despertar interés.

Este tipo de libros no responde a necesidades escolares, aunque a menudo enriquezcan con sus datos curiosos los huecos de los manuales al uso; su intención de deleitar explica que a veces susciten vocaciones por estudios concretos. Cumplen así funciones de mediación y de divulgación, razones por las que deben ser entendidos sin mixtificaciones de otro tipo. En esto difieren notablemente del libro de texto que ha de contar con la colaboración del profesor.

Pero un verdadero texto documental o de divulgación no puede demandar fe ciega en sus contenidos sin riesgos de atrofia de la curiosidad y del espíritu de búsqueda y hasta de la incipiente capacidad crítica del niño o del adolescente. Tiene que dejar siempre una puerta abierta a nuevas inquietudes y al complemento de explicaciones científicas que ahora se le ahorran. De no ser así, los riesgos de infantilización son evidentes. Por otra parte, la erudición que mira al pasado no debe ahogar la curiosidad natural del niño que se encara con el porvenir.

En este ámbito de la divulgación cabe incluir la miscelánea que a menudo aportan algunas páginas de publicaciones periódicas e incluso a veces se recoge en libros. Entre los diversos tipos de miscelánea —curiosidades, entretenimientos, acertijos, crucigramas— es singularmente positiva la que versa sobre cuestiones lingüísticas: origen y significado de las palabras, derivaciones extrañas o anómalas, topónimos, sentido de los nombres propios, de persona, apellidos, explicaciones de refranes y dichos célebres. Todo ello responde a una curiosidad del niño que, si no es real, conviene provocarla. E implica aproximación lúdica al maravilloso mundo del lenguaje.

Como ventajas de la satisfacción de esta curiosidad sobre el lenguaje destacan el deseo de ir al fondo de las cosas en un campo tan asequible para el niño como el de la palabra y el fomento de la lectura(22).

Pese a su impronta didáctica que parece proporcionarle una cierta fijeza, el texto de divulgación tiene menos vigencia que el de creación. Una novela difícilmente envejece. Mientras que nuevos descubrimientos históricos y cambios político-geográficos, por ejemplo, hacen envejecer datos consignados en este tipo de obras. Más todavía si se trata

(21) PETRINI, E.: *Ob. cit.*, p. 175.

(22) Los libros ya citados de CERVERA, J.: *La leyenda de las palabras* y *Una noria con historia*, responden a estos planteamientos.

de información científica o técnica. Por otra parte los medios de comunicación social divulgan tantos datos, que realidades tiempo atrás novedosas pasan a ser de dominio público rápidamente. En consecuencia los libros de esta clase pueden quedar plagados de obviedades en el espacio de unos años.

Contar y explicar

La capacidad motivadora del cuento ha propiciado que algunos educadores lo tomen como centro de interés alrededor del cual explican nociones de varias materias. Se incurre en esta práctica, que incluso cuenta con programaciones publicadas, sobre todo para preescolar, justo donde menos debería hacerse. Se olvida así un principio muy extendido según el cual el cuento se cuenta, pero no se explica. Al hacerlo se cae en un modo de *instrumentalización* del cuento. Esta pretendida eficacia didáctica del cuento se consigue en perjuicio de su capacidad educativa, ya que por este procedimiento se anula su acción sobre el inconsciente del niño. Y se pretende dar utilidad inmediata a lo que sólo tiene objetivos artísticos y lúdicos.

Igualmente se considera improcedente la explicación del último sentido del cuento. La grandeza de éste consiste en que el niño pueda interpretarlo según sus necesidades, oportunidad que se le niega al explicárselo e imponerle una interpretación. Bruno BETTELHEIM se pronuncia claramente sobre el particular:

> «Si explicamos a un niño por qué un cuento de hadas puede llegar a ser fascinante para él, destruimos, además, el encanto de la historia, que depende, en gran manera, de la ignorancia del niño respecto a la causa que le hace agradable un cuento. La pérdida de esta capacidad de encanto lleva consigo la pérdida del potencial que la historia posee para ayudar al niño a luchar por sí solo y a dominar el problema que ha hecho que la historia fuera significativa para él y ocupara un lugar predominante. Las interpretaciones de los adultos, por muy correctas que sean, privan al niño de la oportunidad de sentir que él, sin ayuda alguna, se ha enfrentado satisfactoriamente a una difícil situación, escuchando y reflexionando repetidamente sobre la misma historia. Todos crecemos, encontramos sentido a nuestras vidas y seguridad en nosotros mismos, al comprender y resolver nuestros problemas personales sin recibir ayuda alguna, y sin que nadie tenga que explicárnoslos»(23).

La explotación del cuento con finalidad didáctica da pie, en niveles más elevados de la educación del niño, a otras formas de explicación e instrumentalización bajo el nombre de comentario de textos con deseos de promoción de la lectura.

Aquí aparece una dificultad. Proclamarse enemigo del llamado comentario de textos y del libro-foro es una conclusión natural de la postura sostenida anteriormente, cifrada en la defensa de la fuerza educa-

(23) BETTELHEIM, B.: *Ob. cit.*, pp. 29-30.

tiva del texto por sí mismo, frente al interés didáctico, que se centra en el manejo del texto por el adulto sirviéndose de la capacidad ilustrativa y motivadora del propio texto. En el primer caso el niño da sus pasos por sí mismo, y en el segundo apoyado y guiado por el educador, que es lo que llamamos *didáctica*.

No se puede olvidar que a esta intervención del educador en la aproximación de los textos hay que llegar. El problema radica en acertar cuándo, cómo y con qué textos deben hacerse estas experiencias para salvaguardar los efectos verdaderamente trascendentes de los textos, mucho más decisivos que su auxilio en favor de las nociones y del conocimiento de la lengua.

En principio vale la pena distinguir entre los cuentos tradicionales, adecuados para los niños de tres a ocho años, aproximadamente, y los cuentos aparecidos en los libros. Los cuentos que se transmiten oralmente adquieren resonancias psicoafectivas difíciles de valorar. Los cuentos recogidos en libros, contando con las posibilidades de lectura autónoma del niño —a partir de los siete años, más o menos—, alcanzan alto grado de interiorización. Los cuentos presentes en libros de texto, generalmente de lengua, se escogen precisamente para que el niño realice sobre ellos los ejercicios correspondientes. Parece lógico que no figuren aquí aquellos cuentos cargados de resonancias afectivas para los niños, sino otros inventados a propósito para su análisis y glosa. Emplear para estos menesteres los primeros es exponerse a destruir su encanto.

Se trata de no dejar al niño en la inopia y de explicarle el significado de palabras o giros que no entiende, así como de contestar a sus preguntas espontáneas, consecuencia de la lectura. Pero, mientras no lo pida, hay que evitar explicaciones sobre el sentido último del texto, o del cuento, para favorecer y respetar sus interpretaciones personales.

La prevención ante los comentarios de textos está justificada en parte porque, siendo una técnica de estudio de la literatura que exige determinado nivel de conocimientos literarios, sólo es posible en niveles superiores y de especialización, cuando estos conocimientos se han asimilado ya. Lo que con este nombre se hace en grados de formación inicial es un elemental remedo que queda entre la respuesta a unas preguntas que tomen el texto como pretexto y la glosa indiscriminada. A menudo se producen efectos contrarios a los apetecidos, entre ellos crear aversión a la lectura, porque se impone por obligación o se hace de ella tarea penosa.

Por eso, en última instancia y a falta de estudios explícitos sobre el particular, parece que la posible explicación de los cuentos y de las lecturas a que nos referimos debería iniciarse en el momento en que el espíritu crítico del niño cobra entidad, o sea en la adolescencia, coincidente con el estudio de la literatura.

De todas formas, sin pretensiones de comentario de textos, es frecuente en las aulas la *lectura comentada*, a veces simplemente apostillada o glosada, siempre con intenciones didácticas concretas, como

aclaración gramatical o lingüística para favorecer la comprensión literal del texto. Esto se suele practicar desde que el niño sabe leer con cierta soltura en ejercicios de lectura colectiva en voz alta.

Se preguntará el autor cómo le afecta a él toda esta problemática, evidentemente más pedagógico-didáctica que literario-creativa. El autor tiene que convencerse de que escribe exclusivamente para niños y no para sus padres o para los educadores. Que existan obras como *Platero y yo*, de J. R. JIMÉNEZ, o *El principito*, de A. de SAINT-EXUPÉRY, significa que de estas obras hacen interpretaciones distintas los adultos y los niños. También Jacinto BENAVENTE, cuando presentó en 1909 su proyecto de *Teatro de los Niños*, pretendía que fuera un teatro para niños con sus padres:

> «El divertir a los menores ha sido siempre buen pretexto para divertirse los mayores. No hay idea de lo mucho que una madre puede divertirse porque sus hijos se diviertan, y unos hermanos grandullones por divertir a los pequeños»(24).

La experiencia fracasó. En parte por la equivocada concepción de BENAVENTE al presentar un texto híbrido, para niños y para adultos. El día del estreno el crítico de *El Imparcial* señaló sagazmente: «El primer vencedor de ayer fue Benavente. Se le aclamó, se le ovacionó, se le dieron vivas. Ahora... hacen falta niños»(25).

La aproximación lúdica y la aproximación intelectual

Los ejercicios aludidos como explicación, lectura comentada, comentario de textos y libro-foro(26), constituyen lo que se puede calificar como *aproximación intelectual* al texto. Pero hay otras formas que caen dentro de lo que propiamente es *aproximación lúdica.* Aquí se incluyen diversos juegos, especialmente los que dan cabida a otras formas de expresión como son la dramatización, la danza y la representación plástica —dibujo o escultura— del texto.

Como se apunta, no se trata de aprovechar simplemente la relación entre juego y literatura, ni siquiera de fomentar el juego de raíz literaria como la adivinanza, los diversos usos de los trabalenguas o los variados juegos como el baile de corro, el salto de comba o las acciones de perseguir, que cuentan con fórmulas literarias propias(27). Aquí, a menudo, la presencia de la literatura se ofrece como pura fórmula —a veces más mecánica que mágica—, que convoca a un juego que no tiene nada que ver con el texto que se pronuncia o canta.

---

(24) Citado por CERVERA, J.: *Historia crítica...*, p. 275.

(25) Citado por CERVERA, J.: *Ob. cit.*, p. 281.

(26) CERVERA, J.: *La literatura infantil...*, pp. 85-93.

(27) Ejemplos abundantes de este material se encuentran en las antologías, entre ellas las citadas.

¿Qué relación existe entre el texto?:

Al pasar la barca
me dijo el barquero:
– Las niñas bonitas
no pagan dinero,

con el juego de comba al que acompaña su canto?

¿Qué nexo guarda la pregunta

¿Abuelita, qué hora es?

con el número y clase de pasos que se le ordenan al otro jugador?

La *aproximación lúdica* de que se habla aquí hace referencia a un fenómeno que debe contemplarse en dos planos distintos:

– el del gusto por la literatura que precede a su estudio;
– el de la penetración en su conocimiento por la vía del juego.

En el primer caso el niño que aprenda composiciones poéticas de memoria, el que cante canciones, lea poemas y juegue con textos poéticos, por no salir del ejemplo de la poesía, fácilmente se aficionará a ella y descubrirá que el lenguaje poético es distinto de otras clases de lenguaje, igual que disfrutará con el ritmo de los versos y con los juegos de la rima, aunque no sepa escandirlos, ni sepa explicar las razones de la asonancia o de la consonancia.

En el segundo caso, si el juego con el texto literario se lleva al terreno de la dramatización, de la danza o de la representación plástica, es evidente que, al tener que dar cabida a otras formas de expresión. el niño se tiene que plantear, en primer lugar, la comprensión del texto y, en segundo lugar, la expresión de lo comprendido con los recursos y en el marco del nuevo medio escogido.

El proceso implicará tres fases: estudio previo de los textos para poder planear el juego; vivencia de los textos durante el juego; reflexión sobre ellos con posterioridad al juego. El esquema quedó ya apuntado al hablar de la dramatización(28).

Si se quiere dramatizar un cuento, hay que aceptar que su texto no se puede representar tal como aparece en él. Habrá que aislar lo fundamental de la acción presentada por el texto y transformarla para repetirla convencionalmente. Para ello la estructura de la narración, en la que el narrador, mediante la expresión lingüística, *presenta* la acción, se debe organizar para su *representación* por el empleo simultáneo y coordinado de los cuatro tipos de expresión: lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical, puesto que ahora no se cuenta la acción, sino que la reproducen todos los ejecutantes. De este modo del relato se pasa al drama. Lo que significa que el texto del cuento desaparece y en su lugar, como texto, aparece un híbrido de acotaciones que han de guiar la acción convencionalmente repetida, y de diálogos que la hacen progresar.

Gracias al juego resultante de la dramatización, el niño se enfrenta con el texto como si fuera una realidad viva y para él. La comprensión

(28) Ver capítulo 6.

del mismo, por esta vía, adquiere mayores posibilidades, y algunos aspectos no pasan desatendidos. A la vez que se mejora la comprensión del contenido, se descubren recursos literarios no estudiados todavía.

Desde el punto de vista de los contenidos la acción se plasma en los *personajes*, que quedan definidos y caracterizados y de pura representación nominal o símbolo pasan a concreción real, a veces escogida entre las varias posibles. El *conflicto* entre los personajes, también aparece con mayor nitidez que en el cuento y como causa de la acción. Circunstancias tales como el *espacio* y el *tiempo*, tienen que enmarcar convencionalmente la acción, pero de modo más explícito que el cuento, porque se han de representar también. A la vez que el *argumento* deja más claras sus partes y marca las líneas de manera que el *tema* resalte más.

En definitiva, el niño que tiene que enfrentarse con el cuento para dramatizarlo incurre en una aproximación lúdica que favorece y se anticipa a la aproximación intelectual.

La posible ambigüedad que acompaña al texto narrativo disminuye al dramatizarlo y desaparece totalmente al ponerlo en escena. El texto dramatizado, no obstante, conserva su polivalencia, en el sentido de poder dar lugar a diversas interpretaciones sucesivas. Si un texto exige, por ejemplo, la presencia de un hombre, éste puede ser encarnado en la puesta en escena por diversos tipos de hombre. Pero, escogido uno, se condiciona el tratamiento y el desarrollo de la acción.

Algo semejante le sucede a la danza aplicada, por ejemplo, al texto de una canción o de un poema. En idéntica situación se encuentran las representaciones plásticas.

Como se ve, la aproximación lúdica no elimina a la aproximación intelectual, que se produce igualmente por otra vía más fácil y después de suficiente motivación. La lúdica es más agradable para el niño. Una estrategia realista aconsejará empezar por la lúdica para llegar posteriormente a la intelectual. La lúdica sirve de peldaño e introducción para la intelectual. La aproximación lúdica conecta con los impulsos naturales del niño.

La aproximación intelectual en la lectura se verá favorecida por la relevancia adqurida por los personajes en la dramatización. Así los modelos se admiran más gracias a la reflexión personal. Y el niño o el adolescente no precisarán para su identificación con el modelo coincidencias de edad, de pensamiento o de conducta. Podrán admirar a un vaquero del Oeste o a uno de esos personajes de campo como los que traza a menudo Jesús BALLAZ, por su reciedumbre y su integridad cautivadoras.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR E SILVA, V. M. de: *Teoría de la literatura.*—Gredos. Madrid, 1984.

ALVARADO, M. y otros: *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura.*—Altalena. Madrid, 1981.

ÁLVAREZ VILLAR, A.: «Imágenes y estereotipos en los tebeos españoles». En *Estudios de Información.*—Madrid, julio-agosto, 1971.

AMORÓS, A.: *Introducción a la literatura.*—Castalia. Madrid, 1980.

ANDERSON IMBERT, E.: *Teoría y técnica del cuento.* —Marymar. Buenos Aires, 1979.

— *Métodos de crítica literaria.*—Revista de Occidente. Madrid, 1969.

ANGOLOTI, C.: *Cómics, títeres y teatro de sombras.*—Ediciones de la Torre. Madrid, 1990.

AVANZINI, G.: *La pedagogía en el siglo XX.*—Narcea. Madrid, 1977.

AYMERICH, C. y M.: *Expresión y arte en la escuela.*—Teide. Barcelona, 1981.

BAGALIO, A.: *El teatro de títeres en la escuela.*—Kapelusz. Buenos Aires, 1959.

BANDURA, A. y WALTERS, R.: *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.*—Alianza-Universidad. Madrid, 1977.

BARRIENTOS RUIZ-RUANO, C.: *Libro-fórum, una técnica de animación a la lectura.*—Narcea. Madrid, 1982.

BARTHES, R. y otros: *Análisis estructural del relato.*—Buenos Aires. Barcelona,1982.

BARTOLUCCI, G.: *El teatro de los niños.*—Fontanella. Barcelona, 1982.

BARKER, R. y ESCARPIT, R.: *El deseo de leer.*—Península. Barcelona. 1975.

BAUR, E.: *La historieta como experiencia didáctica.*—Nueva Imagen. México. 1978.

BENJAMIN, W.: *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación.*—Nueva Visión. Buenos Aires, 1974.

BELLEMIN-NOËL, J.: *Les contes et leurs fantasmes.*—PUF. París. 1983.

BETTELHEIM, B.: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas.*—Grijalbo. Barcelona, 1978.

BETTELHEIM, B. y ZELAN, K.: *Aprender a leer.*—Grijalbo. Barcelona, 1982.

BORTOLUSSI, M.: *Análisis teórico del cuento infantil.* – Alhambra. Madrid, 1985.

BRAVO-VILLASANTE, C.: *Historia de la literatura infantil española.* – Doncel. Madrid, 1972.

– *Historia y antología de la literatura infantil universal.* – Miñón. Valladolid, 1988.

BRYANT, S. C.: *El arte de contar cuentos.* – Nova Terra. Barcelona, 1972.

BUSQUETS, L.: *Para leer la imagen.* – ICCE. Madrid, 1977.

BUTOR, M.: *Sobre literatura.* – Seix Barral. Barcelona, 1967.

CABO, R. M.: *Literatura infantil y su didáctica.* – Hocosa. Oviedo, 1986.

CALLEJA, S.: *Lecturas animadas.* – Mensajero. Bilbao, 1988.

CALLEJAS, J. M.: *El teatro educa.* – Narcea. Madrid, 1988.

CARANDELL, J. M.: «Reflexiones acerca de la literatura llamada infantil». En *Cuadernos de Pedagogía.* – Barcelona, diciembre, 1977.

CARRILLO, E. y otros: *Dinamizar textos.* – Alhambra. Madrid, 1987.

CENDÁN, F.: *Medio siglo de libros infantiles y juveniles.* – Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Salamanca, 1986.

CERDA, H.: *Literatura infantil y clases sociales.* – Akal. Madrid, 1978.

CERVERA, J.: *El teatro al alcance del grupo.* – Marsiega. Madrid, 1973.

– *Otra escuela: cine, radio, televisión y prensa.* – S. M. Madrid, 1977.

– *Historia crítica del teatro infantil español.* – Editora Nacional. Madrid, 1982.

– *Cómo practicar la dramatización.* – Cincel. Madrid, 1981.

– *La literatura infantil en la educación básica.* – Cincel. Madrid, 1984.

– *Poemas navideños dramatizables.* – EDEBE. Barcelona, 1980.

– «La formación del profesorado de dramatización para la E.G.B.». En *Educadores.* – Madrid, enero-febrero, 1974.

– «Las nuevas corrientes de la literatura infantil». En *Educadores.* – Madrid, mayo-junio, 1975.

– «Palabra y juego en los libros para niños». En *Educadores.* – Madrid, marzo-abril, 1985.

– «Lo infantil y lo juvenil en la literatura». En *Educadores.* – Madrid, marzo-abril, 1983.

– «La propuesta de modelos en la literatura infantil». En *Monteolivete.* – Valencia, 1986-1987.

– «La dramatización en los programas de literatura infantil». En *Monteolivete.* – Valencia, 1987-1988.

– «Presencia de la literatura en Preescolar y en E.G.B.». En *Educadores.* – Madrid, abril-junio, 1989.

– «En torno a la literatura infantil». En *Cauce.* – Sevilla, 1989.

– «La literatura infantil: los límites de la didáctica». En *Monteolivete.* – Valencia, 1988-1989.

– «Problemas de la literatura infantil escrita para niños». En AA. VV.: *Literatura infantil.* – Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1989.

– «La literatura de transición». En *Monteolivete.* – Valencia, 1989-1990.

– «Aproximación lúdica a la poesía infantil». En *II Jornadas de Literatura Infantil.* – Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1990.

CERVERA, J. y GUIRAU, A.: *Teatro y educación.* – PPC. Madrid, 1972.

CERVERA, J., FUENTES, P. y CERVERA, F.: *Canciones para la escuela I. Preescolar.* – Piles. Valencia, 1984.

– *Canciones para la escuela II. E.G.B.* – Piles. Valencia, 1987.

CIBALDI, A.: *Storia della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza.*—La Scuola. Brescia, 1983.

CLANCHE, P.: *El texto libre. La escritura de los niños.*—Fundamentos. Madrid, 1978.

COLLADO, P.: *La literatura infantil y los niños.*—Madrid, 1955.

COMA, J.: *Los cómics, un arte del siglo XX.*—Guadarrama. Madrid, 1977.

CROCE, B.: *Breviario de estética.*—Espasa-Calpe. Buenos Aires, 1947.

CHANCEREL, L.: *El teatro y la juventud.*—Fabril. Buenos Aires, 1962.

CHESTERTON, G. K.: «Ortodoxia». En *Obra completa.*—José Janés. Barcelona, 1952.

CHEVALIER, M.: *Cuentecillos tradicionales en la España del Siglo de Oro.*—Gredos. Madrid, 1975.

DANSET-LÉGER, J.: *L'enfant et les images de la littérature enfantine.*—Pierre Mardaga. Bruselas, 1980.

DASTÉ, C., JEGER, Y. y VOLUZAN, J.: *El niño, la escuela y el teatro.*—Villalar. Madrid, 1978.

DELPEUX, H.: *Títeres y marionetas.*—Vilamala. Barcelona, 1967.

DESROSIERS, R.: *La creatividad verbal en los niños.*—Oikos-Tau. Barcelona, 1978.

DÍAZ-PLAJA, A.: *Biblioteca en la escuela.*—Nova Terra. Barcelona, 1973.

DÍEZ BORQUE, J. M.: *Comentario de textos literarios.*—Playor. Madrid, 1979.

DÍEZ, E. y CUBELLS, F.: *Lectura del niño y literatura infantil.*—ICCE. Madrid, 1973.

DOAT, J.: *La expresión corporal del comediante.*—Eudeba. Buenos Aires, 1961.

DOBBELAERE, G.: *Pedagogía de la expresión.*—Nova Terra. Barcelona, 1965.

DOBBELAERE, G. y SARAGOUSSI, P.: *Técnicas de expresión.*—Oidá. Barcelona, 1974.

DODD, N.: *Drama and Theatre in Education.*—Heineman. Londres, 1971.

DORFMAN, A. y MATTELART, A.: *Para leer el Pato Donald.*—Siglo XXI. México, 1979.

DURAND, G.: *Las estructuras antropológicas de lo imaginario.*—Taurus. Madrid, 1982.

DUVIGNAUD, J.: *El actor.*—Taurus. Madrid, 1966.

EINES, J. y MANTOVANI, A.: *Teoría del juego dramático.*—Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1980.

ELIADE, M.: *Mito y realidad.*—Guadarrama. Madrid, 1968.

— *Imágenes y símbolos.*—Taurus. Madrid, 1974.

ESCARPIT, D.: *La littérature d'enfance et de jeunesse.*—PUF. París, 1981.

ESCARPIT, R.: *Estructura y comunicación.*—Castalia. Madrid, 1975.

ESPINOSA, A.: *Cuentos populares españoles recogidos de la tradición oral de España.*—C.S.I.C. Madrid, 1947.

FÄHRMANN, W. y GÓMEZ DEL MANZANO, M.: *El niño y los libros. Cómo despertar una afición.*—S. M. Madrid, 1979.

FAST, J.: *El lenguaje del cuerpo.*—Kairós. Barcelona, 1971.

FAURE, G. y LASCAR, S.: *El juego dramático en la escuela.*—Cincel. Madrid, 1981.

FERNÁNDEZ CAMBRIA, E.: *Teatro español del siglo XX para la infancia y la juventud.*—Escuela Española. Madrid, 1987.

FERNÁNDEZ DE LA CANCELA, R. y MALONDA, A.: *Juegos de dramatización.* – Santillana. Madrid, 1978.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S.: *Hacia un comentario de texto en la E.G.B.* – Narcea. Madrid, 1981.

FERRAN, P.: *Récitation et poésie à l'école primaire.* – Faculté de Lettres. Nanterre, 1970.

FIRPO, A. R.: *El teatro en la escuela primaria.* – Biblioteca. Rosario, 1947.

FOKKEMA, D. W. e IBSCH, E.: *Teorías de la literatura del siglo XX.* – Cátedra. madrid, 1984.

FRAISSE, P.: *Psicología del ritmo.* – Morata. Madrid, 1976.

FREINET, C.: *El texto libre.* – Laia. Barcelona, 1978.

FREUDENREICH-GRÄSSER-KÖBERLING: *Juegos de actuación dramática.* – Interduc-Schroedel. Madrid, 1979.

FROMONT, M. F.: *El mimetismo en el niño.* – Herder. Barcelona, 1981.

FUX, M.: *Danza, experiencia de vida.* – Paidós. Barcelona, 1981.

GAMARRA, P.: *El niño y el libro.* – Kapelusz. Buenos Aires, 1976.

GARCÍA, C.: *Los cómics.* – Humanitas. Barcelona, 1983.

GARCÍA GUAL, C.: *Mitos, viajes y héroes.* – Taurus. Madrid, 1981.

GARFER, J. L. y FERNÁNDEZ, C.: *Adivinancero popular español.* – Fundación Banco Exterior. Madrid, 1987.

GARVEY, C.: *El juego infantil.* – Morata. Madrid, 1978.

GASCA, L.: *Tebeo y cultura de masas.* – Prensa Española. Madrid, 1966.

GASCA, L. y GUBERN, R.: *El discurso del cómic.* – Cátedra. Madrid, 1988.

GASSET, A.: *Títeres con cabeza.* – Aguilar. Madrid, 1982.

GEBAUER, K.: *Proyectos de juego.* – Interduc-Schroedel. Madrid, 1979.

GENNEP, A. van: *La formación de las leyendas.* – Alta-Fulla. Barcelona, 1982.

GESELL, A.: *La personalidad del niño de 5 a 16.* – Paidós. Buenos Aires, 1967.

GIANINI BELLOTTI, E.: *A favor de las niñas.* – Monte Avila. Caracas, 1978.

GIL, B.: *Cancionero infantil.* – Taurus. Madrid, 1974.

GIL, R.: *Los cuentos de hadas: historia mágica del hombre.* – Salvat. Barcelona, 1982.

GILI GAYA, S.: *Estudios de lenguaje infantil.* – Vox. Barcelona, 1972.

GODIN, A.: *Psychologie des expériences religieuses. Le désir et la réalité.* – Centurion. París, 1986.

GÓMEZ DEL MANZANO, M.: *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX.* – Narcea. Madrid, 1987.

– *Cómo hacer a un niño lector.* – Narcea. Madrid, 1985.

GONZÁLEZ DARDER, J. y otros: *Expresión escrita.* – Alhambra. Madrid, 1987.

GREIMAS, A. J.: *En torno al sentido.* – Fragua. Madrid, 1973.

GROSSO, J. B. y POGLIANO, A.: *Canciones y rimas para jugar.* – Kapelusz. Buenos Aires, 1977.

GUBERN, R.: *El lenguaje de los cómics.* – Península. Barcelona, 1977.

GUILFORD, J. P.: *Creatividad y educación.* – Paidós. Buenos Aires, 1978.

HALLMAN, R. J.: «Condiciones necesarias y suficientes de la creatividad». En CURTIS, J. y otros: *Implicaciones educativas de la creatividad.* – Anaya. Madrid, 1976.

HAZARD, P.: *Los libros, los niños y los hombres.* – Juventud. Barcelona, 1976.

HEISIG, J. W.: *El cuento detrás del cuento.* – Guadalupe. Buenos Aires, 1976.

HELD, J.: *Los niños y la literatura fantástica.* – Paidós. Barcelona, 1981.

– *Connaître et choisir les livres pour enfants.* – Hachette. París, 1985.

HERANS, C. y PATIÑO, E.: *Teatro y escuela.* – Laia. Barcelona, 1982.

HERANS, C. y otros: *Teatro, imagen, animación.* – Laia. Barcelona, 1983.

HUIZINGA, J.: *Homo ludens.* – Alianza-Emecé. Madrid, 1972.

HÜRLIMANN, B.: *Tres siglos de literatura infantil europea.* – Juventud. Barcelona, 1968.

JAN, I.: *La littérature enfantine.* – Les Éditions Ouvrières. París, 1984.

JAKOBSON, R.: *Questions de poétique.* – Ed. du Seuil. París, 1969.

JANER MANILA, G.: *La literatura infantil.* – Embat. Palma de Mallorca, 1979.

– *Pedagogía de la imaginación poética.* – Aliorna. Barcelona, 1989.

JASPARD, J. M.: *Éveil et évolution de la Religiosité chez l'enfant à partir de deux ans.* – Conferencia inédita. Barcelona, 1989.

JEAN, G.: *El poder de los cuentos.* – Pirene. Barcelona, 1988.

JOLIBERT, J. y GLOTON, R.: *El poder de leer.* – Gedisa. Barcelona, 1978.

JONES, R.: *La fantasía y el sentimiento en la educación.* – Nova Terra. Barcelona, 1975.

LACAU, M. H.: *Didáctica de la lectura creadora.* – Kapelusz. Buenos Aires, 1966.

LAGARDE, C. y J.: *Enseñar a decir Dios.* – Herder. Barcelona, 1981.

LAIGLESIA, J. A.: *El arte de la historieta.* – Doncel. Madrid, 1964.

LARREA, A.: *El folklore y la escuela.* – C.S.I.C. Madrid, 1958.

LÁZARO CARRETER, F.: «El lugar de la literatura en la educación». En *El comentario de textos.* – Castalia. Madrid, 1973.

LEAR, E.: *A Nonsense Book.* – Londres, 1980.

LEQUEUX, P.: *El niño creador de espectáculo.* – Kapelusz. Buenos Aires, 1977.

LEWANDOWSKI, T.: *Diccionario de lingüística.* – Cátedra. Madrid, 1982.

LIDA DE MALKIEL, R. M.: *El cuento popular y otros ensayos.* – Losada. Buenos Aires, 1966.

LIEBERT, R.: *La TV y los niños.* – Fontanella. Barcelona, 1976.

LOGAN, M. L. y LOGAN, V. G.: *Estrategias para una enseñanza creativa.* – Oikos-Tau. Barcelona, 1980.

LÓPEZ QUINTÁS, A.: *Estética de la creatividad.* – PPU. Barcelona, 1987.

– *Análisis literario y formación humanística.* – Escuela Española. Madrid. 1986.

– *El conocimiento de los valores.* – Verbo Divino. Estella, 1989.

LÓPEZ RIOCEREZO, J.: *El gran problema de la literatura infantil.* – Studium. Madrid, 1972.

LÓPEZ VIDRIERO, M. L.: *Actividades para un taller de teatro.* – Adara. La Coruña, 1975.

McLUHAN, M.: *El medio es el mensaje.* – Paidós. Buenos Aires, 1969.

– *La galaxia Gutenberg.* – Aguilar. Madrid, 1972.

MAINÉ, M. C.: *Escenificar un cuento.* – Vilamala. Barcelona, 1974.

MAREUIL, A.: *Le livre et la construction de la personnalité de l'enfant.* – Casterman. Tournai, 1977.

MARÍN IBÁÑEZ, R.: *La creatividad.* – CEAC. Barcelona, 1980.

MARKS GREENFIELD, P.: *El niño y los medios de comunicación.* – Morata. Madrid, 1985.

MARTÍN, A.: *Historia del cómic español: 1875-1939.* – Gustavo Gili. Barcelona, 1979.

MARTÍNEZ MENCHÉN, A.: *Narraciones infantiles y cambio social.* – Taurus. Madrid. 1971.

MASSOTA, O.: *La historieta en el mundo moderno.* – Paidós. Barcelona, 1982.

MAY, R.: *Cine y televisión.* – Rialp. Madrid, 1962.

MEDINA, A.: *El silbo del aire.* – Vicens-Vives. Barcelona, 1971.

– *El difícil camino de la literatura infantil.* – Publicaciones de la EUFPEGB Santa María. Madrid, 1983.

– *Pinto maraña.* – Miñón. Valladolid, 1987.

MERLO, J. C.: *La literatura infantil y su problemática.* – El Ateneo. Buenos Aires, 1976.

METELINSKI, E.: *Estudio estructural y tipológico del cuento.* – Rodolfo Alonso, Ed. Buenos Aires, 1972.

MEVES, C.: *Los cuentos en la educación de los niños.* – Sal Terrae. Santander, 1978.

MEYERHOLD, V.: *Teoría teatral.* – Fundamentos. Madrid, 1982.

MIALARET, G.: *L'apprentisage de la lecture.* – PUF. París, 1967.

MONEDERO, C.: *Psicología evolutiva.* – Biblioteca Nueva. Madrid, 1972.

MONSON, D. y McCLENATHAN, D.: *Crear lectores activos.* – Visor. Madrid, 1989.

MONTERO, J.: *Psicología evolutiva y educación en la fe.* – Ave María. Granada, 1981.

MONTERO PADILLA, J.: «Los clásicos y el niño». En AA. VV.: *Literatura infantil.* – Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1990.

MOTOS, T. y TEJEDO, F.: *Prácticas de dramatización.* – Humanitas. Barcelona, 1987.

MUCCHIELLI, R.: *La philosophie.* – Bordas. París, 1964.

NEBIOLO, G.: *Los cómics de Mao.* – Gustavo Gili. Barcelona, 1981.

OSTERRIETH, P.: *Psicología infantil.* – Morata. Madrid, 1984.

PASSATORE, F. y otros: *Yo soy el árbol (tú, el caballo).* – Avance. Barcelona, 1972.

PASTORIZA DE ETCHEBARNE, D.: *El arte de narrar, un oficio olvidado.* – Guadalupe. Buenos Aires, 1975.

– *El cuento en la literatura infantil.* – Kapelusz. Buenos Aires, 1962.

PATTE, G.: *¡Dejadles leer!* – Pirene. Barcelona, 1988.

PELEGRÍN, A.: *Cada cual atienda su juego.* – Cincel. Madrid, 1984.

– *La aventura de oír.* – Cincel. Madrid, 1982.

PERRICONI, G. y otros: *El libro infantil. Cuatro propuestas críticas.* – El Ateneo. Buenos Aires, 1983.

PETRINI, E.: *Estudio crítico de la literatura juvenil.* – Rialp. Madrid, 1963.

PESSET, A.: *Sombras corporales.* – Vilamala. Barcelona, 1975.

PIAGET, J. y otros: *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño.* – Paidós. Buenos Aires, 1965.

PIAGET, J. e INELDER, B.: *Psicología del niño.* – Morata. Madrid, 1984.

PINON, R.: *El cuento folklórico.* – Eudeba. Buenos Aires, 1965.

POTTER, S.: *Sense of Humour.* – Londres, 1954.

PROPP, W.: *Las raíces históricas del cuento.* – Fundamentos. Madrid, 1974.

– *Morfología del cuento.* – Fundamentos. Madrid, 1980.

QUINTANA CABANAS, J. M.: *Prensa infantil y educación.* – Universidad de Barcelona, 1981.

RENARD, J. B.: *La bande dessinée.* – Seghers. París, 1978.
REQUEJO VICENTE, J. M.: *Sobre literatura para niños y adolescentes.* – Editora Nacional. Madrid, 1969.
RINCÓN, F. y SÁNCHEZ ENCISO, J.: *El alfar de poesía.* – PPU. Barcelona, 1985.
– *El taller de la novela.* – Teide. Barcelona, 1986.
RÍO, E. del: *La aventura de escribir.* – San Pío X. Salamanca, 1976.
RODARI, G.: *Gramática de la fantasía.* – Reforma de la Escuela. Barcelona, 1976.
RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A.: *Los cuentos maravillosos españoles.* – Crítica. Barcelona, 1982.
– *Cuentos al amor de la lumbre.* – Anaya. Madrid, 1983.
RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Las funciones de la imagen en la enseñanza.* – Gustavo Gili. Barcelona, 1976.
ROMERO, A.: *Prensa juvenil.* – Doncel. Madrid, 1967.
ROTGER AMENGUAL, B.: *Cómo leer la prensa escrita.* – Escuela Española. Madrid, 1982.
RÜSSEL, A.: *El juego de los niños.* – Herder. Barcelona, 1970.
SAMOILOVICH, D.: *Cómo jugar y divertirse con escritores famosos.* – Altalena. Madrid, 1979.
SÁNCHEZ FERLOSIO, R.: «Prólogo» de COLLODI, C.: *Las aventuras de Pinocho.* – Alianza. Madrid, 1972.
SÁNCHEZ REGO, M. C.: *El espíritu creador del niño. Un teatro de títeres en la escuela primaria.* – La Facultad. Buenos Aires, 1943.
SANCHIS SINISTERRA, J.: «La creatividad en la enseñanza de la literatura». En *Cuadernos de Pedagogía.* – Barcelona, mayo, 1976.
SANUY, C. y CORTÉS, L.: *Enseñar a jugar.* – Marsiega. Madrid, 1980.
SASTRE, A.: *Cuadernos de teatro infantil, 1.* – Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza. Madrid, 1970.
SAUVAGE, N.: *La televisión, los niños y la familia.* – Mensajero. Bilbao, 1973.
SAVATER, F.: *La infancia recuperada.* – Taurus. Madrid, 1979.
SCHUHL, P. M.: *L'imagination et le merveilleux.* – Flammarion. París, 1969.
SCHULTZ DE MANTOVANI, F.: *Nuevas corrientes de la literatura infantil.* – Angel Estrada. Buenos Aires, 1970.
SCIACCA, G. M.: *El niño y el folklore.* – Eudeba. Buenos Aires, 1965.
SERRA ESTRUCH, J.: *Cine formativo.* – Nova Terra. Barcelona, 1970.
SIGNORELLI, M.: *El niño y el teatro.* – Eudeba. Buenos Aires, 1963.
SLADE, P.: *Expresión dramática infantil.* – Santillana. Madrid, 1978.
SMALL, M.: *El niño actor y el juego de libre expresión.* – Kapelusz. Buenos Aires, 1972.
SORIANO, M.: *Guide de la littérature enfantine.* – Flammarion. París, 1975.
– *Los cuentos de Perrault.* – Siglo XXI. Buenos Aires, 1975.
SOUCHON, M.: «Mass media y educación escolar». En AVANZINI, G.: *La pedagogía en el siglo XX.* – Narcea. Madrid, 1977.
STOKOE, P.: *La expresión corporal y el niño.* – Ricordi. Buenos Aires, 1967.
STUBBS, M.: *Lenguaje y escuela.* – Cincel. Madrid, 1984.
TADDEI, N.: *Educar con la imagen.* – Marova. Madrid, 1979.
TAMÉS, R. L.: *Introducción a la literatura infantil.* – Universidad de Santander, 1985.
TANAKA, B.: *Marionetas y disfraces.* – Mas-Ivars. Valencia, 1979.

TAPPOLET, U.: *Las marionetas en la educación.* – Científico-Médica. Barcelona, 1982.

TARDY, M.: *El profesor y las imágenes.* – Vicens-Vives. Barcelona, 1968.

TEJA, La: *Teatro, imagen, animación.* – Laia. Barcelona, 1988.

THIBAULT-LAULAN, A. M.: *El lenguaje de la imagen.* – Marova. Madrid, 1973.

THOMPSON, S.: *El cuento folklórico.* – Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1972.

TODOROV, T.: *Introducción a la literatura fantástica.* – Buenos Aires. Barcelona, 1982.

– *Théories du symbole.* – E. du Seuil. París, 1977.

TORAL, C.: *La literatura infantil española.* – Coculsa. Madrid, 1957.

TORRANCE, E. P. y MYERS, R. E.: *La enseñanza creativa.* – Santillana. Madrid, 1976.

TORNER, E. M.: *El folklore en la escuela.* – Losada. Buenos Aires, 1965.

URDANETA, J.: *El niño y la palabra.* – Monte Avila. Caracas, 1969.

VALLON, C.: *Práctica del teatro para niños.* – CEAC. Barcelona, 1984.

VANSINA, J.: *La tradición oral.* – Labor. Barcelona, 1969.

VALVERDE, J. M.: *La literatura.* – Montesinos. Barcelona, 1982.

VAREA, J. L. y SAEZ, R. M.: *Los niños leen.* – Eunsa. Pamplona, 1982.

VAUGH, C.: *The comics.* – Mac Millan. Nueva York-Londres, 1947.

VAX, L.: *Las obras maestras de la literatura fantástica.* – Taurus. Madrid, 1981.

VÁZQUEZ, J. M.: *La prensa infantil en España.* – Doncel. Madrid, 1963.

– *Los niños y la televisión.* – Servicio de TVE. Madrid, 1965.

VEGA, B.: *Antología de la poesía infantil.* – Kapelusz. Buenos Aires, 1964.

VENTURA, N. y DURÁN, T.: *Cuentacuentos.* – Pablo del Río. Madrid, 1980.

VIGOTSKI, L. S.: *La imaginación y el arte en la infancia.* – Akal. Madrid, 1982.

VILLEGAS, M.: *Cine, arte, sociedad.* – Taurus. Madrid, 1963.

VOLPICELLI, L.: *La vita del gioco.* – A. Armando, 1962.

WALLON, H.: *Los orígenes del pensamiento en el niño.* – Nueva Visión. Buenos Aires, 1976.

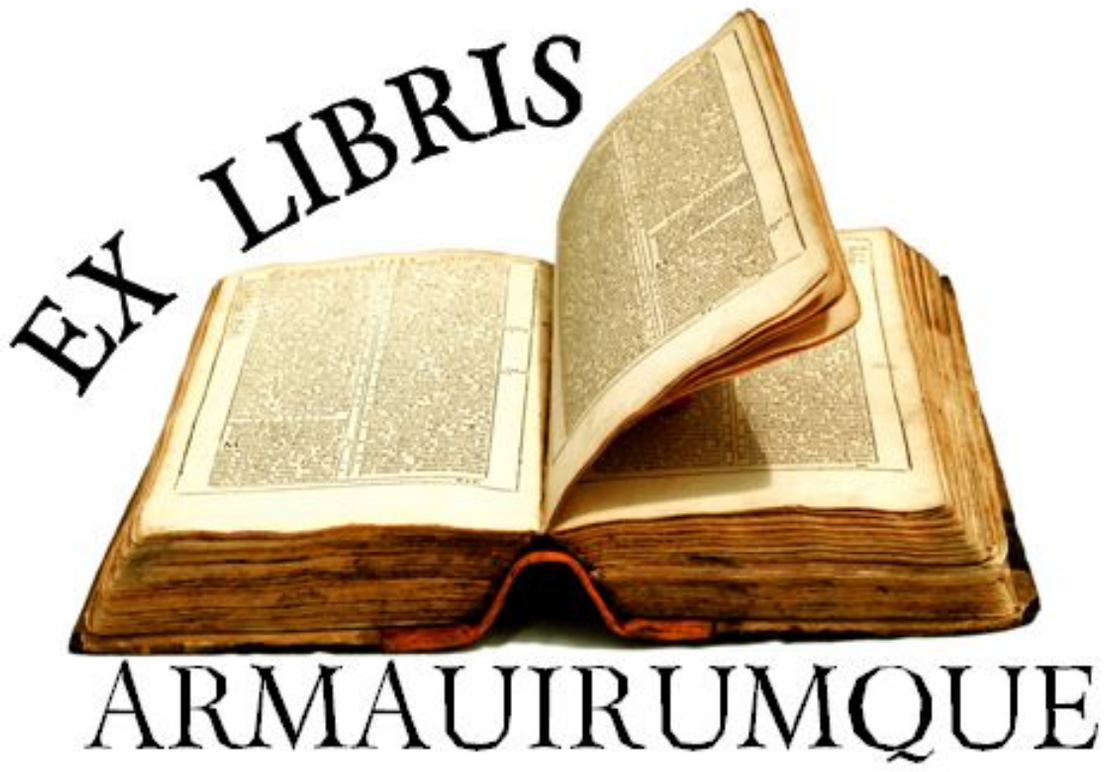
WEINRICH, H.: *Lenguaje en textos.* – Gredos. Madrid, 1981.

WELLEK, R. y WARREN, A.: *Teoría literaria.* – Gredos. Madrid, 1981.

WILDLOCHER, D.: *El psicodrama en el niño.* – Paidea. Barcelona, 1969.

WINNICOTT, D. W.: *Realidad y juego.* – Granica. Buenos Aires, 1970.

ZIPES, J.: *Les contes de fées et l'art de la subversion.* – Payot. París, 1986.



INDICE DE AUTORES

Aarne-Thompson, 115.
Aguiar e Silva, V. M., 12, 113, 120, 123, 160, 197.
Alberti, R., 156, 323.
Almena, F., 165.
Alonso, F., 217, 222.
Alonso Alcalde, M., 123.
Álvarez Villar, A., 181, 190, 353.
Allport, G. W., 284.
Amo, M., 124, 306, 351.
Amorós, A., 11, 64.
Amicis, E., 351.
Anderson Imbert, E., 116.
Angoloti, C., 159.
Aristóteles, 54.
Armijo, C., 205.
Atxaga, B., 122.
Aulnoy, M. d., 265.
Avanzini, G., 296.

Bach, R., 292.
Ballaz, J., 361.
Bandura, A., 281.
Barberis, 211.
Barthes, R., 175.
Basile, G., 19.
Beecher Stowe, H. E., 352.
Bellemin-Nöel, J., 134, 237, 325.
Benavente, J., 222, 327, 359.
Berdiales, G., 85, 216, 294.
Bergson, H., 76.
Berquin, A., 39, 256, 265, 303.
Bettelheim, B., 25, 28, 73, 118, 219, 267, 311, 324, 325, 328, 339, 341, 357.
Bisset, D., 122, 213.
Blasco Ibáñez, V., 261.
Bliesener, K., 213.
Blyton, E., 306, 351, 354.
Bortolussi, M., 11, 13, 19, 38, 131, 236, 313, 314.
Bousoño, C., 64.

Bravo-Villasante, C., 81, 105.
Bressan, T., 58.
Buero Vallejo, A., 156.
Butor, M., 130.

Calleja, S., 240, 329.
Cañizo, J. A., 76.
Capek, K., 74, 75, 164, 166.
Capuana, L., 310.
Carandell, J. M., 17.
Carlson, R. K., 311.
Carné, M., 256.
Carroll, L., 44, 77, 242.
Cassirer, E., 85.
Castro, J. A., 90, 165.
Cerda, H., 219.
Cerrillo, P., 84.
Cervantes, M., 350.
Cervera, F., 90, 158, 215, 237.
Cervera, J., 11, 15, 16, 22, 23, 39, 44, 50, 52, 86, 87, 90, 91, 102, 118, 123, 124, 130, 131, 134, 138, 141, 143, 156, 157, 158, 159, 161, 166, 167, 181, 199, 208, 213, 215, 219, 220, 221, 226, 227, 237, 247, 257, 264, 276, 290, 297, 327, 341, 353, 356, 359.
Cibaldi, A., 177, 254, 255, 326.
Climent, F., 122.
Cocteau, J., 256.
Cohan, M., 185.
Collado, A. W., 164.
Collodi, C., 18, 74, 217, 256, 310, 326.
Comenio, J. A., 15, 58, 265.
Cooper, F., 260.
Cortázar, J., 209.
Cover, A. B., 210.
Croce, B., 310, 326.
Curtis, W. J., 21, 189.

Château, J., 153.
Chesterton, G. K., 30, 129, 130.
Chevalier, M., 116.

Dahrendorf, 284.
Dalim, 264.
D'Amelio, R., 58, 59.
Danset-Léger, J., 20, 21, 187, 189.
Defoe, D., 270.
Delibes, M., 261.
Desrosiers, R., 243, 247.
Días de Moraes, A., 124.
Díaz-Plaja, A., 22.
Dickens, C., 256.
Dostoyewski, F. M., 87.

Egoff, 310.
Eguillor, J. C., 122.
Enciso, P., 156.
Ende, M., 261.

Escarpit, D., 188.
Escarpit, R., 56.
Esopo, 340.

Farias, J., 217.
Fedro, 340.
Felis, J., 264.
Fénélon, 264.
Fernández, C., 45.
Fernández de Avellaneda, A., 350.
Fernández-Helvez, J. L., 204.
Ferrán, J., 85, 92, 93, 351.
Fraisse, P., 235.
Freinet, C., 185, 227.
French, S., 126, 298.
Freund, A. J., 185.
Fromont, M. F., 202.
Frye, N., 63, 64.
Fuentes, P., 90, 158, 215, 237.

García, C., 173.
García Domínguez, R., 123, 163.
Garfer, J. L., 45.
Garvey, C., 152, 153.
Gasca, L., 185, 190.
Gasperini, J., 210.
Gattégno, J., 73.
Gebauer, K., 160.
Genlis, M., 264.
Gide, A., 255.
Gili Gaya, S., 50.
Godin, A., 32.
Goethe, J. W., 120.
Gómez del Manzano, M., 25, 327, 331.
Gómez de la Serna, R., 323.
Gómez Yebra, A., 103.
González Estrada, J., 18, 51, 85.
González Torices, J., 123, 165, 166, 303, 304.
Gorki, M., 255.
Goytisolo, J. A., 221, 222.
Grimm, J. y W., 15, 57.
Gripe, M., 273, 274, 351.
Gubern, R., 172, 173, 174, 175, 179, 190.
Guilford, P., 225, 293.
Guirau, A., 156, 220.

Hallman, R. J., 226, 227.
Hanford, 211.
Held, J., 47, 69, 72, 73, 84, 85, 126, 240, 312, 348, 355.
Hogben, 185.
Huidobro, V., 83, 84.
Huizinga, J., 93, 94, 195, 197.

Jakobson, R., 88, 234.
Jammes, F., 256.
Jan, I., 15, 19, 327.

Janer Manila, G., 41, 84.
Jansson, T., 351.
Jaspard, J. M., 30, 31.
Jean, G., 71, 72.
Jiménez, J. R., 359.
Johnson, R. B., 309.
Jousse, M., 202.
Juan Manuel, 128.

Kaestner, E., 275.
Kafka, F., 255.
Kelly, W., 175.
Kipling, R., 241.
Koenke, K., 189.
Kurtz, C., 246, 271, 301, 302, 350, 351.

Lacau, M. H., 226, 240.
La Fontaine, J., 340.
Lagarde, C. y J., 29, 270.
Lagerlöf, S., 256, 326.
Laiglesia, J. A. de, 213.
Lalana, F., 123.
Lapesa, R., 10.
Lear, E., 105.
Leprince de Beaumont, M., 264.
Lewandowski, T., 234.
Lindgren A., 351.
Linton, R., 283.
Lippman, W., 181.
Logan, L. M. y Logan, V. G., 226, 240.
Lope de Vega, F., 165.
López Estrada, F., 63.
López Quintás, A., 174, 195, 196, 197, 292, 293, 298, 299, 326.
Losey, J., 256.
Lowry, L., 272.

Machado, M., 165.
McLuhan, M., 289.
Major, K., 122.
Malandain, C., 21.
Malrieu, P. y S., 284.
Mann, T., 120.
Mareuil, A., 255, 276, 277, 282, 283, 284, 285, 324, 325.
Marks Greenfield, P., 262.
Marquina, E., 87.
Martín, A., 173.
Martinet, A., 188.
Martínez Menchén, A., 130.
Martín Vigil, J. L., 258, 259, 261.
Mateos, P., 121.
Matilla, L., 18, 163, 164.
May, K., 260.
Medina, A., 22, 57, 58, 65, 81.
Mednick, 225.
Mendoza, A., 22.

Merlo, J. C., 50, 314, 339, 340.
Merton, R. K., 282.
Meves, C., 29, 219, 290, 325.
Mialaret, G., 189.
Millá, L., 157.
Miller, A., 156.
Moles, A., 289.
Monson, D., 313.
Montero, J., 28, 30, 32.
Montero Padilla, J., 155.
Moravia, A., 255.
Motos, T., 215.
Mounin, G., 187.
Mucchielli, R., 246.
Muñoz Martín, J., 125, 350.
Murciano, C., 125.

Nobile, A., 58.
Nöstlinger, C., 274.

Olaizola, J. L., 121, 124, 126, 299.
Olmo, L., 156.
Olson, R. K., 312.
Ortega y Gasset, J., 63, 68.
Otero, O. F., 288.
Otto, W., 189.

Packard, E., 209.
Parker, G., 167.
Patte, G., 40, 128, 239, 310, 327, 330.
Pelegrín, A., 81.
Pergaud, L., 306.
Perrault, C., 15, 18, 19, 38, 128, 198, 264.
Perriconi, G., 13, 311, 312.
Perry, S., 210.
Petrini, E., 39, 63, 69, 254, 255, 310, 356.
Piaget, J., 23, 25, 27, 31, 147, 267, 293, 317.
Platón, 54.
Plauto, 263.
Poe, E. A., 72.
Potter, S., 76.
Pratolini, 255.
Proust, M., 255.
Press, H. J., 122, 212.
Pushkin, A., 270.

Río, E. del, 230, 315.
Robles, A. (Antoniorrobles), 18.
Rodari, G., 105, 217.
Rodríguez, A. M., 76.
Rodríguez Diéguez, J. L., 173, 175, 186.
Rogers, C. R., 225.
Rousseau, J. J., 222.
Roux, A., 185.
Ruiz Martorell, A., 159.

Ruillé, B., 211.
Rüssel, A., 147, 160.

Saint-Exupéry, A. de, 246, 292, 359.
Samaniego, F. M., 340.
Samuels, S. J., 188, 189.
Sánchez, J., 164.
Sánchez, L. A., 63, 64.
Sánchez Ferlosio, R., 276, 313.
Sánchez-Silva, J. M., 32, 115, 123.
Santucci, L., 254.
Schultz de Mantovani, F., 116, 177, 201, 352.
Sciacca, G. M., 70.
Segal, E., 269.
Sendak, M., 240.
Sender, R. J., 259, 260.
Slade, P., 169.
Soriano, M., 17, 74, 325, 345.
Souchon, M., 289, 296, 297.
Spranger, E., 30.
Stallybrass, 181.
Stendhal, 120.
Straparola, G. F., 19.
Strindberg, A., 327.
Stubbs, M., 294.
Swift, J., 72.

Tamés, R. L., 65, 85, 183, 277, 344, 345.
Tappolet, U., 240.
Teixidor, E., 121.
Tejedo, F., 215.
Terencio, 263.
Thompson, S., 113, 115.
Thot, T., 283.
Todorov, T., 63, 73.
Torrance, P., 225, 243.
Torre, S. B. de la, 156.
Twain, M., 245, 256, 270, 327.

Vailland, R., 47.
Valencia, J. de, 39.
Valéry Labaud, 256.
Valverde, J. M., 10, 40, 64.
Valle-Inclán, R. M., 156.
Varela, J., 159.
Varey, J. E., 159.
Vaugh, C., 185.
Verne, J., 75, 258, 350.
Vidal-Ferrer, J., 241.
Vigotski, L. S., 55, 87, 144, 227.
Villafañe, J., 85.
Villarroya, J., 39, 157, 263, 264.
Villegas, F., 164.

Wagner, F., 57, 161.
Wallon, H., 185, 339.

Walsh, M. E., 85.
Walters, R., 281.
Weinrich, H., 161, 233, 333, 334.
Wellek, R. y Warren, A., 37, 52, 63, 115, 123, 125, 132.
Wertham, 185.
Wölfel, U., 122.
Woodbury, J., 312.

Xavier, Adro, 283.

Zeffirelli, F., 256.
Zelan, K., 311, 328, 341.
Ziliotto, D., 87, 131.
Zimnik, R., 20, 125, 200, 300.
Zipes, J., 129, 325.

INDICE

Prefacio 5

1.—**La literatura infantil: planteamiento de su estudio** 7

Introducción 9
Concepto de literatura infantil 10
¿Literatura o pedagogía? 14
Proceso formativo de la literatura infantil 17
La literatura infantil y el niño 21
Literatura y pensamiento del niño 23
Literatura y pensamiento religioso 28

2.—**Bases para una teoría de la literatura infantil** 35

Teoría, crítica e historia 37
Orígenes y desarrollo de la literatura infantil 38
El rescate de la palabra 39
Previsiones lingüísticas del autor 41
El lenguaje utilitario y el lenguaje artístico 45
El lenguaje figurado y el niño 47
La lengua de la literatura infantil 51
Imitación, fantasía y pedagogía 54
Interdisciplinariedad esencial 57

3.—**La invitación de los géneros** 61

Replanteamiento 63
Los géneros en la literatura infantil 64
El contacto con los géneros 66
La regulación de los contactos 68
El folclore y lo imaginario 69
Folclore y folclorismo 70
Función de la imaginación 71
El lugar de la ciencia-ficción 73
Presencia del humor 76

4.—**Poesía y canción** 79

La poesía: contenido y forma 81
Génesis de la poesía para niños 84
Palabra, sueño, juego 86

Los contactos del niño con la poesía 88
Características formales de la poesía para niños 92
Preferencias infantiles 93
Las rimas y poemas: estructura y formas 96
El estribillo y sus funciones 105

5.—**Cuentos y narrativa** 111

Aproximación al cuento 113
La clasificación de los cuentos 115
El lenguaje de los cuentos 116
El cultivo de la memoria 118
La novela para niños 119
La búsqueda en la novela para niños 122
Elementos constitutivos de la novela 123
Trascendencia de la novela para niños 127
La narrativa como cosmovisión 128
Imperativos de la creación en la novela para niños 131
Del cuento a la novela 133

6.—**Teatro y dramatización** 135

La singularidad del teatro 137
Dramatización y juego dramático 138
Dramatización y expresión 139
Dramatización y creatividad 140
Análisis del proceso de creación 143
Elementos fundamentales del drama 145
Oportunidad educativa de la dramatización 147
Desarrollo de la dramatización 149
Condicionamientos de la dramatización y del teatro 150
Dramatización, juego y teatro 152
El teatro creado por los niños 154
Teatro infantil y teatro clásico 155
Los géneros dramáticos y su aceptación 156
Títeres y marionetas 158
El teatro infantil y la renovación literaria 160
Variedad temática 162
Evolución formal 162

7.—**Tebeo, imagen y palabra** 169

Situación del tebeo 171
Hacia la definición 172
Códigos y convenciones 173
Los textos y otros recursos 175
Las onomatopeyas 175
Los rasgos cinéticos 176
Clases de tebeos 176
Su influencia en el niño 177
La huella en el lenguaje 178
La presencia del estereotipo 181
Tebeo e ideología 183
Tebeo y educación 184
Lectura de la imagen y de la palabra 186
Su influencia en la lectura y en la cosmovisión 188

8. – **Juego y literatura infantil** 193

La literatura como juego 195
El lenguaje como juego 198
La lectura como juego 200
Jugar con la palabra 202
Jugar con los textos 207
Juegos con el libro 210
Juegos que persiguen la vivencia del texto 214
El juego de la fabulación 217
El juego de la desmitificación 219

9. – **Literatura y creatividad** 223

Sentido de la presencia de la creatividad 225
Instrumentos creativos en los textos 227
A) Estrategias literarias 228
B) Estrategias lingüísticas 235
C) Estrategias psicológicas 236
Literatura y lectores creativos 239
Los itinerarios creativos del texto 242
A) De lo real a lo imaginario 243
B) De la evidencia a la opacidad 244
C) De la normalidad a la originalidad 245
D) De la rigidez a la flexibilidad 246
E) De la discriminación a la integración 247

10. – **Literatura infantil y juvenil** 249

El difícil deslinde 251
La respuesta al desarrollo 253
1. – Adecuación a los niños 253
2. – Adecuación a los adolescentes 255
3. – ¿Adecuación a los jóvenes? 258
El estímulo clarificador de los medios 260
El testimonio histórico de la adaptación 262
La literatura como transición 265
1. – Los temas y el tratamiento 265
2. – El sentido de la transición 268
3. – El ejemplo de la novela familiar 270
Cuestión permanente 275

11. – **La propuesta de modelos** 279

Concepto y límites 281
La crisis de los modelos 282
Cambios en los modelos 285
Cambios en la transmisión 285
Cambio en la cantidad 287
Cambios cualitativos 289
Cambio de actitud 291
Tratamiento didáctico de los modelos 292
El recurso al juego 293
El concurso de los medios de comunicación social 296
Problemas, valores y ámbitos 297

381

Análisis de modelos literarios 299
Consideración específica de la pandilla 304

12. – **La lectura como meta** 307

Planteamiento del problema 309
Exigencia de calidad en los textos 310
Recurso a la literatura oral 312
Concepción de la escritura como acto de comunicación con el niño ... 313
Creación de un lenguaje compartido 316
Adecuación del estilo 319
Tratamiento de los temas como respuesta 323
Contribución a la educación del niño lector 327
a) La mediación 328
b) La vía literaria 329
c) La vía lingüística 331
La influencia del niño lector 334

13. – **En el marco de la pedagogía** 337

Literatura, pedagogía y didáctica 339
Justificación de la presencia de la literatura infantil en la escuela 340
Modo de presencia 341
La clarificación necesaria 343
Derivaciones del concepto de literatura infantil 344
La aportación de los géneros literarios 345
La permanencia de las series 350
La literatura infantil en los medios de comunicación social 352
La función del mediador 353
Los textos documentales 355
Contar y explicar 357
La aproximación lúdica y la aproximación intelectual 359

Bibliografía 363

Indice de autores 371

Indice 379

Otras publicaciones de Ediciones Mensajero

Biblioteca Pedagogía

- Aprendizaje creativo, *por G. Beyer.*
- Didáctica del estudio y técnicas del trabajo intelectual, *por Enrique Pallarés.*
- El fracaso escolar, *por Enrique Pallarés.*
- Lecturas animadas, *por Seve Calleja.*
- Mejora tu modo de estudiar, *por Enrique Pallarés.*
- Pedagogía humanista, *por A. Senlle.*
- Las señales del cuerpo y lo que significan, *por V. F. Birkenbihl.*
- Juegos literarios reunidos. Invitación a la escritura, *por Nemesio Martín Santamaría.*
- Preparación de exámenes y oposiciones por la sofrología, *por Jean-Yves Pecollo.*

Biblioteca Formación Permanente

- Autocontrol, *por A. Izquierdo.*
- La entrevista en grupo, *por R. Mucchielli.*
- Introducción a la psicología política, *por Jesús Arroyo.*
- Los maestros y las drogas, *por A. Vega.*
- Psicología de la publicidad y de la propaganda, *por R. Mucchielli.*

Biblioteca Psicología Universidad

- Focusing, *por E. T. Gendlin.*
- Introducción al psicodiagnóstico de Rorschach, *por R. Redondo.*
- La relación de ayuda en Robert R. Carkhuff, *por Manuel Marroquín.*
- Tu cuerpo sabe la respuesta. Focusing como método de autoconocimiento, *por Martin Siems.*